



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação

DOMÍNIO LEXICAL E COMPREENSÃO DA LEITURA
NA CRIANÇA SURDA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA PARA
OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria do Carmo Nunes Martins

Lisboa, Outubro de 2009



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação

DOMÍNIO LEXICAL E COMPREENSÃO DA LEITURA
NA CRIANÇA SURDA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA PARA
OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria do Carmo Nunes Martins

Orientadora: Professora Doutora Inês Sim-Sim

Lisboa, Outubro de 2009

DEDICO ESTE TRABALHO:

*A TODOS OS ALUNOS “A” QUE COMIGO COLABORARAM DEPOIS DE
LHES TER EXPLICADO O OBJECTIVO DO ESTUDO.*

ÊLES ASSIM O EXIGIRAM...

AGRADEÇO

*AOS ALUNOS E TÉCNICOS DA ESCOLA DE REFERÊNCIA QUE ME FACILITARAM
TODO O TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO;*

*À FAMÍLIA, AOS AMIGOS E AOS COLEGAS QUE COMIGO PARTILHARAM ALGUNS
MOMENTOS;*

*EM SUMA, A TODOS QUANTOS ME AJUDARAM NESTE PERCURSO DE
CONSTRUÇÃO E REFLEXÃO.*

*UM AGRADECIMENTO ESPECIAL À PROFESSORA DOUTORA INÊS SIM-SIM, PELO CONSTANTE
INCENTIVO, ENTUSIASMO E DISPONIBILIDADE*

RESUMO:

Esta dissertação baseou-se em pressupostos de que as crianças surdas profundas possuem baixos níveis de literacia e de que existe uma relação positiva entre o desenvolvimento lexical e a compreensão da leitura nos alunos ouvintes. Partindo desta premissa, pretendemos perceber se nas crianças surdas, cuja primeira língua é a língua gestual (LG), também existe essa correlação.

Escolheu-se uma população alvo de alunos surdos, aplicou-se um teste de avaliação de competências de leitura (TACL), elaborado a partir de um texto usado na prova de aferição de língua portuguesa do 4.º ano de escolaridade de 2001. Este teste integrou três provas: prova de imagens para avaliar o conhecimento lexical em língua gestual (prova A); prova de palavras escritas, correspondentes às imagens, para avaliar o conhecimento lexical em português escrito (prova B) e uma prova para avaliar a compreensão de leitura do texto mencionado (prova C).

A amostra integrou um grupo de 15 alunos surdos pré-linguísticos, de grau severo ou profundo, com conhecimentos de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e de Português Escrito (PE). Todos frequentavam o 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º ano) numa escola de referência da área da grande Lisboa.

Embora pareça ser importante um bom domínio da língua gestual para gerar melhores competências metalinguísticas que poderão influenciar positivamente o conhecimento da língua escrita, questionou-se sobre a relação entre o conhecimento de LGP, o conhecimento lexical do Português e a proficiência na compreensão da leitura.

A análise dos resultados, permitiu confirmar que:

- os alunos apresentaram um baixo nível de leitura em relação ao ano de escolaridade que frequentavam;
- o domínio precoce da língua gestual e do português escrito são factores determinantes na competência de leitura;
- o grau de surdez parece influenciar as competências de leitura;

A análise dos resultados, embora não linear, permitiu-nos também confirmar algumas das premissas, ou seja:

- que um bom domínio lexical em LGP é importante, porque induz um melhor desenvolvimento linguístico e cognitivo não provocando por si só uma maior competência no PE;
- que existe uma correlação positiva entre o conhecimento lexical em PE e a compreensão da leitura.

Palavras-chave: Léxico; Leitura; Surdez; Linguagem; Bilinguismo.

ABSTRACT:

This document assumes as basic assumptions the common idea that deep deaf children have low literacy levels and that there is a positive relationship between lexical development and reading understanding in listeners students. From this starting point, we intend to understand if this type of relation is valid for deaf children that have Sign Language (SL) as first (main) language.

For this purpose the authors chose a deaf student population and a reading skill evaluation test. This test was based on a text and questions extracted from a Portuguese Language 4th grade text. This test has three different parts: an image test that evaluates the lexical knowledge in sign language; a written word test that evaluates the lexical knowledge in written Portuguese; and a test to evaluate the text comprehension.

The sample had 15 pre-linguistic deaf students, with severe or deep deaf degree, and knowledge in Portuguese Sign Language and written Portuguese. All of them were studying 5th and 6th level at a Lisbon reference school.

Although mastering sign language seems important to have better meta-linguistic skills, which will in turn have a positive influence in written language knowledge, the relationship between Portuguese Sign Language, Portuguese lexical knowledge and reading understanding capacity was questioned.

Results analysis allowed us to confirm:

- The students had a low reading level, when compared with the average of their degree;
- Early mastering of sign language and written portuguesa are kay factors in reading skill;
- The deaf level seems to influence the reading skill;
- Like for listening children, there is a positive relationship between lexical knowledge in written Portuguese and reading understanding;

Although not conclusive, the results analysis allowed us to confirm some of our assumptions:

- Mastering Portuguese Sign Language is important, because it contributes to a better linguistic and cognitive development, although it does not guarantee a better performance in written Portuguese;
- There is a positive correlation between lexical knowledge in written Portuguese and the understanding of written documents.

Keywords: Lexical; reading; deafness; language; bilingualism.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE QUADROS	ix
LISTA DE SIGLAS	x
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA	5
2.1 - LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	5
2.1.1 - A linguagem na criança surda	7
2.1.2 - O bilinguismo	14
2.2 – LÉXICO E COMPREENSÃO DA LEITURA	24
2. 2.1 - A leitura	24
2.2.2 - O léxico	31
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	43
3.1 - QUESTÕES MOBILIZADORAS DA PESQUISA	43
3.2 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	44
3.3 - MATERIAIS E PROCEDIMENTOS	45
3.4 - PROTOCOLO PARA APLICAÇÃO DAS PROVAS	47
3.5 - REGISTO E ANÁLISE DAS PROVAS	50
3.6 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	50
3.6.1- Consistência interna das provas	50
3.6.2 – Índice de dificuldade dos itens	51
3.6.2.1 - Prova A	51
3.6.2.2 - Prova B	53
3.6.2.3 - Prova C	54
3.6.2.4 - Comparação entre as três provas	55

3.6.3 - Desempenho global por aluno	57
3.6.3.1 - Prova A (imagens)	57
3.6.3.2 - Prova B (palavras escritas).....	58
3.6.3.3 - Prova C (compreensão do texto).....	60
3.6.4 - Relação entre as provas	61
3.6.5 - Análise dos erros	66
CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO	70
4.1 - IMPLICAÇÕES	75
4.1.1 - Implicações pedagógicas.....	75
4.1.2- Propostas de investigação	78
BIBLIOGRAFIA	80
ANEXOS	90
ANEXO 1 - Ficha de Caracterização	
ANEXO 2 - Dados Sociolinguísticos	
ANEXO 3 – Imagens - Prova A	
ANEXO 4 - Palavras Escritas - Prova B	
ANEXO 5 – Texto - Prova C	
ANEXO 6 - Ficha de Registo Individual	
ANEXO 7 - Ficha de Análise das Provas	
ANEXO 8 - Índice de Dificuldade das Provas	

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Caracterização da amostra em estudo	44
QUADRO 2 - Consistência interna das provas	51
QUADRO 3 - Conceitos acertados - prova A	52
QUADRO 4 - Índice de dificuldade - prova A	52
QUADRO 5 - Palavras acertadas - prova B	53
QUADRO 6 - Índice de dificuldade - prova B	54
QUADRO 7 - Itens acertados - prova C	54
QUADRO 8 - Itens mais acertados - prova C	55
QUADRO 9 - Índice de dificuldade - prova C	55
QUADRO 10 - Comparação entre as três provas	56
QUADRO 11 - Desempenhos individuais - prova A	57
QUADRO 12 - Resultados - prova A	58
QUADRO 13 - Desempenhos individuais - prova B	58
QUADRO 14 - Resultados - prova B	59
QUADRO 15 - Desempenhos individuais - prova C	60
QUADRO 16 - Resultados - prova C	60
QUADRO 17 - Valores individuais em cada prova	61
QUADRO 18 - Correlação entre as provas A e C	62
QUADRO 19 - Correlação entre as provas B e C	63
QUADRO 20 - Correlação entre as provas A e B	65
QUADRO 21 - Análise dos erros	66

LISTA DE SIGLAS

AIT	Associação de Informação Terminológica
ASL	American Sign Language
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LG	Língua Gestual
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LPE	Língua Portuguesa Escrita
PE	Português Escrito
PCLP	Programa Curricular de Língua Portuguesa
PCLGP	Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa
SL	Sign Language
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TACL	Teste de Avaliação de Competências de Leitura
UAEAS	Unidade De Apoio À Educação de Alunos Surdos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

Ser surdo, nascer surdo, põe a pessoa numa situação extraordinária, deixa-a exposta a uma gama de possibilidades linguísticas e, por conseguinte, a uma gama de possibilidades intelectuais e culturais que o resto de nós, como falantes naturais, num mundo de fala, mal podemos começar a imaginar.

(Sacks, 1989, p.135)

A criança surda tem sido tema de muitos estudos realizados nas últimas décadas, tanto em Portugal como internacionalmente, centrando-se a maior parte deles em questões relacionadas com a comunicação. De que modo a criança que não ouve comunica, é o tema recorrente e sempre presente, independentemente das abordagens que se deseje fazer, das suas características e dos respectivos percursos familiares e educativos: oralistas, gestualistas ou bilingues.

Esta questão tem sido tratada, a maioria das vezes, como ponto de partida para concluir que independentemente do seu modo de comunicação, os surdos apresentam sempre, salvo raras exceções, lacunas que se vão reflectir nas aprendizagens escolares, considerando a surdez como a responsável pelos insucessos apresentados a nível da leitura e da escrita (Almeida, 2000).

Muitos autores, nomeadamente Quadros (b,1997), Sacks (1989), defendem que o atraso verificado nos níveis académicos dos surdos em relação aos seus pares ouvintes se explica pelo "tempo que é desperdiçado" com o ensino da fala, em detrimento de outro tipo de conhecimentos, estando segundo estes autores, as causas do insucesso escolar e os baixos níveis de literacia não relacionados com a surdez mas com as concepções e modelos de ensino a que os surdos se sujeitaram.

A grande maioria das crianças ouvintes inicia a aprendizagem da leitura com um conhecimento adequado da sua primeira língua na modalidade oral. Na escola aprende a usar

essa língua de modo mais formal e mais complexo, adquirindo várias estratégias para aceder ao léxico que possui, acedendo aí, à mesma língua na sua modalidade escrita.

Nas crianças surdas o insucesso verificado, de acordo com Lebedeff (2000), deve-se à desvantagem com que entram na escola, pois possuem um vocabulário rudimentar e poucos conhecimentos sobre o mundo. Esse reduzido vocabulário, as dificuldades na compreensão de vocábulos novos, a inflexibilidade em relação aos conceitos, a impossibilidade de antecipar o significado de uma palavra pelo significado que têm de outra, o desconhecimento de palavras e ideias chave do texto, constituem limitações importantes para um bom desempenho como leitores (Almeida, 2000).

Pereira (2000,s.p.) sugere que “embora a surdez dificulte o acesso à linguagem oral a restrição de vocabulário não é inerente a ela, mas parece decorrer da pouca familiaridade com uma língua”, já que as crianças surdas podem enriquecer o seu vocabulário se expostas à língua gestual ou à língua escrita.

Ao seleccionar a população alvo para este trabalho, definimos como “surdo” o indivíduo não ouvinte que, no momento presente, utiliza a língua gestual como forma de comunicação natural com os seus pares, independentemente do momento em que tenha ocorrido o seu primeiro contacto com ela. Assim, surdo é aqui entendido como o sujeito que apreendeu o mundo por meio de experiências visuais e que teve a possibilidade de aceder à língua gestual portuguesa (LGP) e à língua portuguesa escrita (LPE), que lhe terão proporcionado um bom desenvolvimento e condições para funcionarem nos diferentes contextos culturais e sociais.

Por isso, embora seja tido em conta, não relevámos o tipo e grau de surdez de cada informante pois, como nos refere Sacks (1989, p.80), “a surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico, é um fenómeno cultural, em que padrões sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais assim como os seus problemas, estão inextricavelmente ligados” ou, Danesi (citado por Valente, Correia, & Dias, 2005, p.85), “mais importante do que falar, é poder ter experiências significativas que possibilitam o pleno domínio de uma língua compartilhada e de um processo identificatório”.

Nas últimas décadas, desde Stokoe, têm surgido grandes alterações nas concepções sobre a educação desta população. Em todo o mundo, como refere Denton (cit.por Almeida, 2000,p.5), “ocorreram mais mudanças nos últimos anos do que nos últimos 100 anos na educação dos surdos”. Também em Portugal, nos anos 90, se verificaram grandes mudanças de paradigma e de práticas no que respeita à educação e percurso escolar da comunidade surda.

Em termos conceptuais e legislativos, o nosso país tem acompanhado, desde sempre, as grandes discussões internacionais, subscrevendo nomeadamente a Resolução A2-302/87, a Declaração de Salamanca, a Resolução A/RES/48/96 que, juntas, têm vinculado posições quanto à necessidade de “uma educação bilingue e bicultural dos surdos, não apenas como um direito humano, que deve ser respeitado, mas como o garante de desenvolvimento das crianças surdas” (Almeida, 2007, p.73). Portugal foi dos primeiros países a integrar na sua Constituição o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa como língua natural da comunidade surda.

Mais recentemente, o Decreto-lei nº 3/2008 e as correcções que lhe foram introduzidas pela Lei 21/2008, estabeleceram que a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita “em ambientes bilingues que possibilitem o domínio de LGP, o domínio do português escrito (PE) e, eventualmente falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos (...) de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social”.

Estando este Decreto-lei a ser aplicado há pouco tempo ainda, considerámos que os pressupostos que lhe estão subjacentes são coerentes com os estudos mais recentes realizados, e por nós referidos ao longo da revisão da literatura, os quais têm como premissa importante o papel da escola na criação de condições para um maior sucesso a nível de desenvolvimento linguístico e consequentes competências na compreensão de leitura na criança surda.

É unânime, nos autores por nós estudados, a importância do desenvolvimento da língua gestual enquanto primeira língua da criança surda e enquanto língua de acesso à segunda língua e a todas as aprendizagens escolares e sociais.

Tendo em conta estes pressupostos que nos motivaram para, neste trabalho, perceber as relações entre léxico e leitura, abordámos ao longo desta dissertação algumas questões que nos pareceram pertinentes para uma melhor compreensão desta problemática.

O estudo desenvolvido nesta dissertação é de tipo exploratório, usando a comparação e descrição de desempenho dos sujeitos em análise, através de metodologia quantitativa e qualitativa. Pretendemos avaliar o desempenho na compreensão da leitura de um grupo de alunos surdos e procurar possíveis relações entre o conhecimento lexical em LGP e em PE.

No capítulo a que demos o nome de “Revisão da Literatura”, e após uma breve abordagem ao desenvolvimento da comunicação numa perspectiva global, debruçámo-nos sobre a especificidade da criança surda, no que respeita à comunicação, ao desenvolvimento da linguagem e ao bilinguismo. De seguida, na mesma linha de reflexão, fizemos uma abordagem, também global, dos processos implicados na leitura, enfocando em alguns estudos relacionados com conhecimento lexical e sua relação com a compreensão da leitura.

Após esta abordagem teórica, descrevemos a metodologia usada no estudo, especificando os passos seguidos na recolha e análise dos dados recolhidos.

Finalizámos este trabalho com as conclusões, que nos suscitaram algumas implicações pedagógicas e de investigações que consideramos importantes.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

*A comunicação é uma modalidade de interação social, provavelmente a manifestação mais importante (...). Pertencer a uma comunidade é partilhar os seus costumes, as suas crenças, os seus hábitos, os seus símbolos, a sua língua(...)*¹

(Correa, 1999, p. 12)

As nossas competências linguísticas orais são adquiridas de modo inconsciente e informal pelo facto de estarmos imersos num contexto onde se usa a fala. Para Sim-Sim (2005), o desenvolvimento linguístico é influenciado pelas experiências de comunicação a que estamos sujeitos, constituindo a linguagem a propriedade que distingue a espécie humana, que adquire facilmente o sistema linguístico da sua língua (Faria, 1996).

Para que este processo aconteça é necessário que o indivíduo tenha contacto com “ dados linguísticos da sua comunidade” que lhe possa “garantir a sua performance linguística” (Souza, 1998, p.188). Ou seja, é fundamental que esteja inserido num contexto onde possa comunicar livremente e onde tenha acesso a modelos linguísticos adequados.

Segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p.18) “os seres humanos adquirem espontaneamente e com incrível rapidez e uniformidade a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de idade – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes”. Existindo condições naturais a criança facilmente adquire a capacidade de comunicar com os seus pares, aumentando progressivamente a sua competência linguística.

Chomsky (cit. por Carvalho, 2008) refere ser a capacidade da linguagem inata ao ser humano,

¹ Tradução nossa.

estando este apetrechado com um sistema biológico que lhe permite adquirir qualquer língua, no entanto esta só se desenvolve de forma plena e natural se o indivíduo for exposto a ela precocemente, em determinados períodos de idade. Tem de ouvir para falar (Delgado Martins,1986; Royo & Ontiveros,1999), “qualquer criança, de qualquer comunidade linguística adquire os modelos da linguagem da comunidade a que pertence” (Sim-Sim, 1989, p.11).

Alguns autores apontam a existência de períodos críticos para a aquisição da linguagem. Sacks (1989) reforça esta ideia, referindo que, caso isso não aconteça, a linguagem nunca será adquirida com uma competência real e natural, salientando a idade entre 21 e 36 meses como aquela em que o cérebro pode concretizar uma gramática completa.

Santana (2007, p.53) sugere como o melhor período para adquirir a linguagem o que vai da infância à puberdade. Para ela, “a teoria do período crítico para a aquisição da linguagem baseia-se no desenvolvimento neurológico e na importância do input para adquirir a fala”.

Autores como (Sim- Sim, 2004; Salles, Faulstich, Carvalho, & Ramos, 2004; Santana, 2007) referem que a maioria das crianças adquire linguagem com enorme rapidez nos primeiros 5 anos de vida.

Apesar de algumas divergências nos períodos decisivos para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, todos são unânimes em afirmar que a aquisição tardia ou o acesso limitado determinam uma maior dificuldade na sua manipulação (Caldas, 2007), salientando a importância de interações significativas para além das habilidades inatas para a desenvolver.

2.1.1 Linguagem na criança surda

Os mais simples conceitos eram ainda mais misteriosos. Ontem, hoje, amanhã. O meu cérebro funcionava no presente. O que queriam dizer o passado e o futuro? Quando compreendi com o auxílio de gestos, que ontem significava atrás de mim e amanhã à minha frente, dei um salto fantástico. (Laborit, 2007, p.11)

Durante muitos anos, e ainda hoje, a preocupação com a criança surda tem-se prendido sobretudo com a aquisição da linguagem², numa comparação constante dos seus processos com os que conhecemos nas crianças ouvintes.

Sendo a linguagem, como foi referido, a capacidade que permite aos seres humanos adquirirem natural e espontaneamente a língua do seu meio, e sendo a percepção da fala elemento fundamental na sua aquisição, será importante perceber o que acontece com as crianças surdas que não ouvem.

Durante muito tempo a língua gestual foi vista como uma língua de apoio. Mesmo entre os linguistas “considerou-se como linguagem principal a linguagem oral, entendendo que a linguagem natural do ser humano era expressa a nível da fala”³ (Roy & Ontiveros, 1999, p. 83).

Hoje é por todos aceite que a língua gestual (LG) é a língua natural para a criança surda, processando-se a sua aquisição, segundo a maioria dos autores, Delgado Martins (1996), Faria (1996), Sim-Sim (2005), da mesma forma que a língua oral nos ouvintes.

² Por aquisição da linguagem entende-se o processo da apropriação natural de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino (Sim-Sim, 2001).

³ Tradução nossa.

Foi a partir dos anos 60, com os seus estudos, que Stokoe deu à língua gestual⁴ uma nova perspectiva “como autêntica língua natural, com gramática própria e capacidade de gerar seu léxico”⁵ (Roy & Ontiveros, 1999, p.81). A LG como outras línguas, surge no meio de uma comunidade de “falantes dessa língua de forma natural” e como qualquer língua, é dinâmica e flexível e evolui de maneira diferente de uma comunidade de surdos para outra (Roy & Ontiveros, 1999).

A nível nacional a investigação sobre LG teve início em 1981 com um Seminário realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Delgado Martins, 1996) defendendo-se que as línguas gestuais eram verdadeiras línguas, preenchendo os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais.

Delgado Martins (1986), Bellugi e Kilma (Sacks, 1989), Salles (2004), Quadros (2006) mostraram que a LG é uma língua natural, de estrutura equivalente à língua oral, com idênticos níveis gramaticais, processando-se por via motora (gesto) no aspecto da produção e por via visual no aspecto perceptivo. A língua oral e a língua gestual têm as mesmas características, constituindo esta última um sistema linguístico equivalente ao sistema da linguagem verbal (Faria, 1996), ou seja, as duas possuem uma gramática e podem ser analisadas nos seus diferentes aspectos – fonológico, fonético, sintáctico e semântico.

Para Niza (2008, p.10) “se a linguagem interage com o pensamento, ela determina, de forma mais directa, os processos de socialização das crianças pelo controlo que, através dela, se exerce sobre os seus comportamentos sociais...” acrescentando a necessidade de imersão precoce a uma língua gestual para que “o seu desenvolvimento e educação se realizem em condições de vida idênticas às crianças ouvintes”.

A linguagem possui função comunicativa e de organização do pensamento, reflectindo-se no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança surda (Goldfeld, 2002). Ainda segundo Niza (2008, p.9) “a evolução das teorias que abordam as relações da linguagem com

⁴ “Possivelmente uma grande maioria de nós desconhece que a linguagem de sinais, mais do que uma peculiaridade, é a quarta Língua mais falada nos Estados Unidos” (Roy & Ontiveros, 1999 – tradução nossa).

⁵ Tradução nossa.

o pensamento marcou de forma progressivamente mais favorável as ideias sobre a inteligência dos surdos e as concepções educativas que lhe têm sido proporcionadas”.

Duarte (2006) considera que o meio que rodeia uma criança surda, onde se usa a LG, e a quantidade de interações em que ela é envolvida são fundamentais para o seu desenvolvimento. No entanto, mesmo com interações significativas a nível quantitativo, a qualidade das mesmas é determinante para um bom desenvolvimento, tanto a nível da linguagem como a nível cognitivo. Carvalho (2008, p.36) refere que “nas crianças surdas nascidas de pais ouvintes, a surdez aparece (...) de forma completamente inesperada (...) conseqüentemente a criança perde, por baixa estimulação e exposição, um tempo crucial na aquisição da língua (...) sustentando dificuldades acrescidas na gestão das emoções interacionais”.

Ultrapassando as dificuldades decorrentes da surdez, “é totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência (...) poderiam não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda” (Vygotsky citado por Goldfeld, 2002, p.81). Assim torna-se necessário que o contacto com LGP aconteça durante a fase de desenvolvimento da linguagem.

Do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente actos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenómeno do pensamento. (...) é um fenómeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (Vygotsky, 1995, p. 104)

Na revisão da literatura que realizámos, todos os autores sustentam ser a aptidão para o desenvolvimento da linguagem e a existência de períodos óptimos para a sua aquisição, comuns às crianças ouvintes e surdas, sendo adquirida da mesma forma e seguindo as mesmas etapas nos dois grupos.

O Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (PCLGP) editado pelo Ministério da Educação em 2008, para a educação pré-escolar e ensino básico, reforça a importância de proporcionar às crianças surdas a aquisição da linguagem durante o período crítico e a

necessidade da sua inserção num contexto onde possa comunicar e onde tenha acesso a métodos linguísticos adequados.

Carvalho (2008) refere estudos realizados por Singleton e New Port (1994) com crianças surdas a quem foram aplicados testes de produção e compreensão de American Sign Language (ASL). Os testes foram aplicados a crianças entre os 4 e os 6 anos e depois dos 12 anos, tendo demonstrado que a capacidade de aprendizagem básica da língua declinava a partir dessa idade. Para Santana (2007) o tipo de surdez e o ambiente linguístico são também factores determinantes.

A maior parte dos estudos foi realizada com crianças surdas, filhas de pais ouvintes, cuja língua materna é a língua oral. Para estas crianças o problema reside no facto de não lhes ser facultada uma língua, tendo muitas vezes o primeiro contacto com a LG tardiamente, o que dificulta a aquisição correcta de uma primeira língua. Para Sacks (1989, p.135) “a maioria das crianças surdas cresce como estranha em suas próprias casas”, sendo incapazes de ouvir ou dar sentido às vozes dos pais e às rotinas do seu contexto familiar. Para Almeida & Duarte (2006), as crianças surdas não têm acesso à língua gestual precocemente como qualquer criança porque os seus pais não são falantes dessa língua e não têm acesso à língua oral porque não ouvem. Não podendo aceder a uma língua de aquisição natural não têm possibilidade de a desenvolver.

Pelo contrário os estudos realizados com crianças surdas filhas de pais surdos, embora se baseiem em amostras pequenas - estima-se que sejam 5 a 10% do universo das crianças surdas (Karnopp & Quadros, 2001; Almeida, 2007) apontam para que, desde que integrada num contexto linguístico favorável (pais surdos), a criança surda de nascença terá um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes.

Para Quadros (2006) os surdos que aprendem tardiamente a língua gestual não adquirem a fluência e a gramática dessa língua, de forma optimizada e correcta, sem um grande esforço quando comparados com os que a aprenderam cedo – surdos, filhos de pais surdos, cuja língua materna é a língua gestual.

Outros estudos, realizados por Meier (1980), Loew (1984), Lillo Martim (1987), Petitto (1987), Ferreira e Brito (1986; 1995), Bellugi & Klima (1988;1989; 1990), Ackerman (1990), Petitto & Marantette (1991;1995), Karnopp (1994; 1999), Quadros (1995), referidos por Quadros (1997), Karnopp & Quadros (2001) e (Caldas, 2009), sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos que têm acesso à LG como primeira língua, referem que as crianças nestas condições passam por períodos idêntico ao verificado no processo de aquisição da língua oral pelas crianças ouvintes, ou seja: o balbucio ocorre em todos os bebês surdos e ouvintes com produções manuais e orais; crianças surdas e ouvintes usam expressões gestuais na fase pré-linguística; crianças surdas e ouvintes combinam os primeiros elementos simbólicos na mesma idade; a produção das primeiras 10 palavras/gestos é aos 15 meses nas crianças surdas e a produção das primeiras palavras/orais é aos 13 meses nas crianças ouvintes; surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos nas crianças surdas; por volta dos 2,5 anos a 3 anos as crianças surdas apresentam uma “explosão do vocabulário” (Karnopp & Quadros, 2001).

As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar ou de ambos no caso de crianças ouvintes filhas de pais surdos. As semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade linguística inata que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral - auditiva ou espaço – visual. (Karnopp & Quadros, 2001, p.4)

Numa situação otimizada encontram-se poucas crianças surdas filhas de pais surdos, que podem aprender a língua através das interações que estabelecem com o seu meio envolvente, à semelhança daquilo que acontece com as crianças ouvintes.

Para a criança surda, que nasceu num contexto ouvinte onde não foi possível antecipar esta situação, o acesso à LG vai ser feito na sua entrada na escola ou, na melhor das hipóteses, no jardim-de-infância em contacto com um número reduzido de pares surdos e num processo de aprendizagem formal dessa mesma língua. Esta situação agrava-se tanto mais, quanto mais tarde o processo se iniciar, porque se trata da primeira língua daquele indivíduo, que irá funcionar como a sua língua “materna”, no sentido de primeira/natural.

Língua Materna: o mesmo que língua mãe, é normalmente aquela adquirida em primeiro lugar durante a infância, no seio da família, em ambiente natural e sobre a qual se possui intuições linguísticas quanto à forma e uso. No caso dos Surdos, no seio da comunidade Surda, a sua “família” de identificação. Pode ser o mesmo que primeira língua ou L1. (Carmo, Martins, Morgada, & Estanqueiro, 2008, p. 12)

Na criança surda tudo se passa à sua frente, no seu campo de visão, por isso, a comunicação resulta sobretudo de um acto intencional. Mas a vontade de comunicar pode ser insuficiente uma vez que, para que a comunicação seja efectiva, é necessário que se tenha percebido que a criança é surda, tempo para que se vençam as barreiras emocionais que a detecção da surdez pode gerar numa família e proporcionar à família mais próxima a aprendizagem urgente da língua gestual.

No entanto, a aprendizagem de uma língua, só por si, não significa mais comunicação, sobretudo no início. Neste processo de aprendizagem os pais tendem a assumir uma comunicação mais rudimentar e insegura. Sacks (1989), Sim-Sim (2005), Carvalho (2008), referem as dificuldades de adaptação dos pais à situação de surdez dos filhos. Por outro lado, a aprendizagem da LG por parte de um elemento da família (normalmente, a mãe ou o pai), é limitador do número e diversidade de interacções e não resolve a comunicação com outras pessoas nos diferentes espaços sociais que a criança frequenta, o que traz como consequência um relacionamento quase só com adultos.

Embora possa ser considerado “abusivo” denominá-la de língua materna, atendendo a que essa língua não permite no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, uma comunicação real com os seus progenitores (com as consequências já referidas anteriormente), a língua gestual deve assumir, para a criança surda, as funções reconhecidas da língua materna no desenvolvimento linguístico, cognitivo, afectivo e social (Faria, 1996), quer na família quer na escola.

A importância da primeira língua é reforçada no Programa Curricular de Língua Portuguesa (PCLP, 2006, p.135) ao reconhecer “a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo

que nos rodeia”, já que “a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa”.

Foi este sentimento que levou os diferentes países que assinaram a Declaração de Salamanca (1994) a defenderem:

A importância da língua gestual como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e deve garantir-se que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos...é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.

Como consequência, em 1997, aquando da revisão Constitucional da República Portuguesa, Portugal introduziu, na alínea h) do seu art. 74º, o dever do Estado “de proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de oportunidades”.

As recomendações da Declaração de Salamanca e a revisão da Constituição, anteriormente referidas, apontam para um atendimento a crianças e jovens surdos num contexto escolar o menos restritivo possível pois, como refere Lebedeff (2000), as crianças surdas entram na escola em enorme desvantagem, possuindo apenas um vocabulário rudimentar e poucos conhecimentos sobre o mundo, enquanto a criança ouvinte possui já uma fluência conversacional na sua língua materna, podendo transferir esses conhecimentos para a aprendizagem da leitura.

Pela revisão da literatura efectuada e pelo trabalho de campo realizado para esta dissertação constatámos que a utilização da LG, apesar de ser cada vez mais reconhecida como o caminho indispensável na abordagem educativa com alunos surdos, continua a ser objecto de alguma controvérsia, gerando por vezes ambiguidades e indefinições, não tanto ao nível das orientações educativas mas, sobretudo, ao nível das práticas.

As Escolas de Referência⁶ poderão ser, da maior importância por proporcionarem uma interligação e comunicação permanentes entre surdos de vários níveis de ensino no mesmo espaço escolar. Isto permitirá que a criança surda vá encontrando interlocutores surdos de vários níveis etários e linguísticos, de modo a desenvolver uma língua caminhando progressivamente para uma linguagem mais elaborada e mais estruturada, como acontece com a criança ouvinte desde que nasce, “(...) as crianças surdas, no contacto com um meio em que se use LG, desenvolvem o seu sistema linguístico e cognitivo, na interacção comunicativa com os que a rodeiam (...)” (Delgado Martins, 1997 p.32).

O domínio de uma língua de identidade (oral ou gestual) usada como língua de escolarização é referido por muitos autores como facilitador das aprendizagens. No caso dos surdos que dominam a língua gestual, existe também a necessidade do acesso precoce à segunda língua, língua portuguesa na sua vertente escrita⁷, de modo a poderem comunicar e interagir com os ouvintes. Citando Caldas (2009, p.88) “ (...) ler é uma forma visual de receber a informação da linguagem visuo – espacial”.

2.1.2 O bilinguismo

Aprendi a ler e a escrever em Francês. Tornei-me tagarela, curiosa acerca de tudo exprimindo-me no entanto noutra idioma a língua francesa, como uma estrangeira bilingue (...)
(Laborit, 2007,p. 12)

A educação dos surdos tem na sua história percursos tão diferentes que será importante fazer aqui alguma reflexão, referindo-os de forma sumária, de modo a poder entender alguns pressupostos presentes sobre diferentes perspectivas de educação na actualidade que, por certo, terão influenciado o percurso escolar das crianças/jovens que são objecto de estudo neste trabalho.

⁶ Criadas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008.

⁷ Porque o português escrito é uma modalidade grafo - visual, acessível aos surdos.

Desde o século XVIII que se foi mantendo alguma controvérsia quanto aos métodos utilizados na educação dos surdos: oralistas, gestualistas ou mistos, coexistindo mesmo em algumas épocas. No séc. XIX foram determinantes e mais duradoiras as resoluções do Congresso de Milão⁸ onde a defesa por uma educação oralista se radicalizou tendo prevalecido e afirmado até meados do séc XX.

O oralismo dominou em todo o mundo até à década de 70, ano em que William Stokoe publicou o artigo "Sign Language Structure: Outline of the Visual Communication System of the American Deaf", demonstrando que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais (Goldfeld, 2002), como se referiu no capítulo anterior.

Decorrentes desta constatação surgiram algumas propostas pedagógicas diferentes em relação à educação das crianças surdas (comunicação total ou bimodal), baseadas na utilização de gestos em simultâneo com a língua oral. O gesto passou a ser aceite e usado, embora como forma de desenvolver a oralidade.

A maioria dos seus defensores, tal como Schlesinger (cit.por Niza, 2008), sustentavam o uso da prática bimodal referindo que ela favorecia a aceleração da aquisição da linguagem e a produção de fala. Na comunicação "bimodal", simultaneamente, é usado algum vocabulário gestual como estratégia didáctica para acompanhar o português oral. A comunicação gestual era aqui entendida como "instrumento útil", como acelerador da linguagem e produção da fala.

Estes métodos foram contestados a partir da década de 80/90 até aos nossos dias, por se entender que a comunicação total poderia mascarar uma ausência de comunicação estruturada e demitia os profissionais "da procura dos objectivos de educação dos surdos, com vista à concretização dos direitos que têm à paridade de tratamento educativo" Lacerda (s.p., 1998).

O bilinguismo era nesta perspectiva visto como uma estratégia, mais do que um modo de ser da pessoa surda. Cremos poder afirmar que ainda hoje é frequente encontrar esta estratégia de forma mais ou menos consciente e verbalizada.

⁸ 1880.

Em Portugal as metodologias de comunicação total e bimodal também foram contestadas por diferentes autores, Delgado Martins (1996) e Niza (2008), referindo este último que o uso de duas línguas em simultâneo se deveu à resistência dos profissionais de educação para aceitarem o estatuto linguístico e cultural da língua gestual e o direito que os surdos têm a uma verdadeira educação bilingue.

O bilinguismo⁹ é actualmente uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua gestual como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997).

As circunstâncias de aquisição de L1 e L2, as atitudes sociais para com cada uma das línguas e a qualidade do input linguístico que a criança recebe são factores a ter em conta quando procuramos perceber e avaliar o crescimento linguístico de uma criança bilingue.

(...) Há ainda que ter em consideração a idade e as condições que rodearam o processo de exposição a ambas as línguas e quais as motivações para usar cada uma delas; quais as atitudes do ambiente social para com a língua cuja mestria se pretende avaliar e qual a riqueza e frequência com que a mesma é ouvida (...) Todos estes factores vão ter um peso determinante no desabrochar e desenrolar do processo (...) afectando por isso, a eficiência em termos de estrutura, uso e domínio do discurso. (Sim-Sim, 1998; p.274)

Define-se a língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1) porque “é a língua de aquisição natural, usada para comunicar com os parceiros surdos, para se desenvolver social e emocionalmente” (Sim-Sim, 1998, p.281) e a língua portuguesa escrita (PE) como segunda língua (L2) porque “a necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda” (Quadros, 1997, p.84).

⁹ Primeira experiência de educação bilingue registada em Portugal, foi “levada a cabo no Jardim de Infância em A-da-Beja, com crianças surdas dos 19 meses aos 4 anos” onde “a experiência realizada com linguagens alternativas a língua gestual e escrita, introduzidas em idade pré-escolar” decorreu “durante os anos lectivos 1983/84 e 1984/85 ” (Raquel Delgado Martins, 1986, p.117; 1996, p.6).

Como refere Sim-Sim (p.281) “A Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o Português Escrito (PE) são duas línguas distintas e com diferentes funções práticas para o aluno português surdo” e será importante ressaltar, também, que apesar de serem ambas portuguesas (L1 e L2) se trata de duas línguas distintas com modalidades, quer a nível receptivo quer expressivo, diferentes. O PE é de modalidade grafo-visual e a LG é de modalidade visuo-motora.

Ao possuir duas línguas de comunicação, L1 para interagir com a comunidade surda e L2 para interagir com a comunidade ouvinte e como língua de escolarização, entendemos o surdo como um indivíduo bilingue, com direito a, citando Niza (2008,p.12), “uma verdadeira educação bilingue que pressupõe o desenvolvimento pleno da língua gestual no processo educativo e o domínio da língua portuguesa escrita”.

Embora a maioria dos surdos seja hoje considerada bilingue, há variações entre os indivíduos porque muitos não têm língua gestual como língua materna e só a aprendem na escola, em contacto com outros surdos e em simultâneo com a aprendizagem da segunda língua. “No caso das crianças surdas poderá mesmo dizer-se que aprendem uma língua estrangeira na ausência de uma língua materna” (Delgado Martins, 1986, p.118), sendo muito poucas as crianças que entram na escola com LG como língua materna. Por outro lado, parece-nos que as escolas não têm conseguido, ainda, dar resposta adequada às crianças que usam LG como primeira língua.

Por essa razão não é difícil perceber que na criança surda os problemas são maiores por terem uma língua pouco utilizada na família, na escola e na sociedade em geral, pelo que este é um tema sempre presente em reflexões sobre a criança surda. Durante muitos anos este foi o problema com que as instituições justificavam o fraco sucesso escolar alcançado.

As reflexões actuais assentam todas na educação bilingue destas crianças, o mais cedo possível, partindo do princípio de que elas têm capacidade para aprender duas línguas de modalidades diferentes, graças “à evidência de que herdamos geneticamente o acesso à essência da linguagem” (Sim-Sim, 1998, p.301) e que é mais ou menos consensual que

existem períodos otimizados para que a criança possa fazer um bom desenvolvimento linguístico e não comprometer o seu desenvolvimento cognitivo.

Faria (2002, p.16) sugere que a “hipótese da faculdade da linguagem” tem por base a existência da gramática universal. A pessoa aprende línguas não maternas activando não só as suas “capacidades cognitivas de atenção, percepção e memória, mas também a faculdade de linguagem de que dispõe”.

Mas se a capacidade para a linguagem é universal na espécie humana, o domínio de uma língua específica é determinado pelo ambiente linguístico em que a criança cresce. A língua ou variedade da língua que se adquire é aquela a que se está exposto como referido no capítulo anterior. Logo, a exposição a mais do que uma língua é essencial para gerar situações de bilinguismo. Este processo só se fará sem esforço se “o meio social em que se está inserido proporcionar durante o período crucial da aquisição, a exposição a duas línguas distintas” (Sim-Sim, 1998, p.273). Na criança surda a situação de bilinguismo é-lhe dada pelo domínio de L1 e L2, sendo que L2 é na sua modalidade visual (pela escrita).

Heiling (1999) refere a existência de um período crítico para aprender a língua escrita sustentando esta reflexão em alguns investigadores (Soderberg, Eriksen Hagtvedt, Heilla Ylikallio) que apontam para a necessidade de uma aprendizagem precoce da leitura e escrita. Para eles, a compreensão e produção da língua escrita “ não pode ser considerada como uma representação da língua falada mas sim como um processo de aquisição da língua em si.” (p.122).

Tratando-se de uma segunda língua “a criança deve ser exposta precocemente, na idade crítica para a aquisição da linguagem (2-3 anos), de forma frequente, à escrita” (Delgado Martins, 1996, p.9). Também Niza (2008), Sim-Sim (1998; 2005) e Amaral & Coutinho (2005) defendem a importância do acesso precoce à língua escrita como forma de aceder a uma escolaridade com sucesso. A escolarização seria assim feita em situação idêntica à de qualquer criança que chega à escola com um domínio adequado da sua língua materna e de escolarização.

Sanchez (1999) considera que a educação bilingue é um ponto de partida e um ponto de chegada e que reflecte a situação de uma condição sociolinguística dos próprios surdos. Na opinião deste autor, a escola bilingue deveria encontrar uma maneira de criar e aprofundar as condições do acesso dos surdos às duas línguas, à sua identidade pessoal e social, à informação, ao mundo do trabalho e à cultura.

Para Fernandes & Rios (1998, p.14), “o bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação”. Nesta perspectiva a criança surda tem acesso a duas línguas diferentes que usa nos ambientes linguísticos em que interage. “Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados” (p.14).

Para muitos autores, Quadros (1997), Niza (2008), Delgado Martins (1996; 1997), Goldfeld (2002) Sim-Sim (1998; 2005), a modalidade oral deverá decorrer, nos casos em que isso seja possível, da escrita. “A escrita deixa de se associar ao oral e passa a estabelecer uma relação com o gesto, para fazer sentido” Delgado Martins (1997, p.32).

Todas as directrizes internacionais e nacionais¹⁰ apontam, hoje, para um atendimento a crianças e jovens surdos num contexto escolar o menos restritivo possível, procurando que lhes sejam dadas oportunidades para um adequado desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas e linguísticas e motivam, por isso, algumas mudanças nas práticas educativas e na legislação que lhes serve de suporte.

Em Portugal, o Despacho 7520 (1998) cria as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), definindo ambientes bilingues para a sua educação.

Sabe-se hoje que, dadas as necessidades da população surda ligadas às aprendizagens que requerem o domínio cumulativo da língua portuguesa, nomeadamente no âmbito da escrita, e tendo em consideração as opções educativas actualmente disponíveis para essa população, é fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como

¹⁰ Já referidas neste trabalho, noutro contexto.

forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem. (Despacho 7520/98)

Mais recentemente, a publicação do Decreto-Lei 3/2008 e as correcções que lhe foram introduzidas pela lei 21/2008, estabelecem:

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a educação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.¹¹

O Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, já referido, cria orientações que permitem aos alunos surdos um desenvolvimento da LGP equivalente ao desenvolvimento da LP nos alunos ouvintes.

O principal utilizador deste programa é o docente da disciplina de LGP que (...) terá necessariamente de dominar a LGP enquanto língua materna (...) e deve ser capaz de adequar o currículo às necessidades, capacidades, conhecimento e experiências dos seus alunos (PCLGP, p.7).

O século passado ficou marcado pelo grande investimento e pesquisa sobre educação bilingue (Correa, 1999), motivado pelo facto de se verificarem grandes problemas escolares nas crianças que possuem uma língua materna diferente da língua usada na escola, logo, grandes diferenças também a nível cultural.

Simões & Correia (1992) defendem que para ser possível o sucesso é necessário que seja permitido à criança aprender na sua língua nativa, ao mesmo tempo que se ensina a funcionar cada vez melhor na segunda língua. Definem como “educação bilingue” o ensino em duas línguas e o “uso dessas línguas como agentes de instrução de uma parte ou de todo o currículo escolar” (p.3). Referem também que a investigação existente aponta para uma relação directa entre o sucesso escolar e a proficiência linguística da língua utilizada para a escolarização.

Para estes autores mais do que a idade, a competência linguística do indivíduo na sua língua

¹¹ Alínea 1 do artº 23 do Dec. Lei 3/2008.

materna é um dos factores que condiciona a aquisição de uma segunda língua. Esta ideia sugere que “a segunda língua se processa em função da compreensão do input linguístico da primeira língua” (p. 5) Daí que qualquer criança bilingue deva ser escolarizada na sua língua mais proficiente. Na criança surda este papel deve ser realizado pela LG – a sua língua natural.

A este propósito, Almeida (2007) refere diferentes estudos (Heiling, 1993; Mahshie, 1995; Erting & Pfau, 1997) em que se adoptaram estratégias bilingues no ensino de alunos surdos. Neles se concluiu ser a educação bilingue a mais adequada por permitir melhorar a competência em L1 e fazer um percurso escolar muito idêntico aos pares ouvintes com um nível de competências superior (a nível da compreensão, da escrita e da matemática) aos seus pares surdos.

Estes estudos verificaram também que as crianças cujos pais adquiriram competências em LG e as usaram com os seus filhos desde os dois anos de idade apresentavam “em testes de resultado de leitura padrão aplicado em todas as classes finais das escolas obrigatórias na Suécia”, resultados idênticos aos ouvintes do mesmo grupo etário e escolar (Jokinen cit. por Almeida, 2007, p.89).

Outros estudos também referidos pela autora, mostraram que “as pessoas bilingues desenvolvem melhores capacidades no estabelecimento de relações semânticas, na análise de estruturas fráscas, são mais criativas na resolução de problemas e demonstram em geral alguma superioridade na realização de tarefas cognitivas” (p.49).

Este livro é uma dádiva da vida. Vai permitir-me dizer aquilo que sempre calei, quer em relação a outros surdos, quer em relação àqueles que ouvem. É uma mensagem, um empenhamento no combate pela língua gestual, que separa ainda muita gente. Nele utilizo o idioma dos que ouvem, a minha segunda língua, pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos comunicantes. (Laborit, 2000, p.13)

Achámos pertinente referir aqui o que alguns autores definem por “modelos bilingues” por considerarmos ser importante, no âmbito deste trabalho, para melhor perceber o processo implicado nas crianças surdas estudadas. Partimos primeiro da definição de bilinguismo

presente no Dicionário de Termos Linguísticos da Associação de Informação Terminológica (AIT), por considerarmos que ela abrange a nossa concepção de bilinguismo mesmo quando referida à população surda.

Situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua. O bilinguismo costuma ser considerado como um contínuo linguístico, situado entre dois extremos teóricos, o de competência mínima e o de competência nativa. Os bilingues encontram-se em vários pontos deste contínuo, sendo apenas uma minoria aquela que atinge o ideal teórico de perfeição, isto é, o controlo equilibrado dos dois idiomas. Por vezes, o bilinguismo abrange mais de duas línguas, passando a ser sinónimo de multilinguismo. (Hornby 1977& Crystal 1987)

Os modelos de bilinguismo não foram pensados para a população surda bilingue (uma minoria linguística), mas ao longo da história da comunidade surda é possível fazer algum paralelismo entre esses modelos e os ambientes linguísticos vivenciados na sua educação. Almeida (2007), fazendo referência ao projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa¹², apresenta cinco modelos educativos: Modelos de educação bilingue em imersão; Modelos de educação bilingue de manutenção da língua de herança cultural; Modelos de educação bilingue “Dual Language/Two-Way”; Modelos bilingues regulares e bilinguismo activo.

No primeiro modelo, a língua de escolarização é uma língua minoritária em relação à língua do país. A criança usa como língua de escolarização a segunda e não a primeira língua/língua materna. Parece-nos ser esta a situação que se verificou a partir do ano lectivo 2007/2008 nas crianças surdas, que ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 fizeram a escolha de LG como segunda língua.

No segundo modelo, a língua de escolarização e a língua materna são a mesma, não sendo a língua oficial. A língua oficial surge como uma disciplina curricular. Cremos que este é o modelo presente no espírito do Decreto-Lei 3/2008 ao promover que os alunos realizem a sua escolaridade em ambientes “de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua”.

¹² Realizado pelo ILTEC entre 2003 e 2005.

No terceiro modelo, a primeira e a segunda língua têm o mesmo peso na educação da criança. A escolarização pode ser realizada numa ou noutra língua. Há relatos de algumas experiências em Portugal que se podiam assemelhar a este modelo, ao coexistirem na sala um professor ouvinte com domínio de LGP e o formador surdo (Delgado Martins, 1986). Encontrámos também relatos desta experiência em Barcelona (Cedillo 1999), onde em cada grupo de alunos surdos bilingues intervêm dois professores, sendo um deles professor de surdos competente em língua gestual, cuja função é a de traduzir e reforçar toda a informação do currículo.

No quarto modelo L1 e L2 têm o mesmo estatuto. No caso da criança surda portuguesa LG e LP são consideradas línguas oficiais mas ainda não coexistem com a mesma regularidade. Contudo, restringindo a nossa análise apenas ao espaço escolar, cremos poder afirmar que as Escolas de Referência poderão vir a transformar-se em espaços de “modelos bilingues regulares” ao promoverem espaços onde cada língua se possa afirmar na sua vertente linguística e cultural (bilingue e bicultural). Cremos, também, que alguns surdos¹³ vivenciam este modelo nos seus contextos sociais e familiares¹⁴.

No quinto e último modelo pretende-se que o indivíduo seja competente nas duas línguas mas a sua escolaridade realizada na língua materna (L1). Reportando-nos mais uma vez ao Decreto-Lei, pensamos que, ao dar aos pais a hipótese de escolha de LG como primeira língua, é este o modelo defendido para os surdos portugueses.

Estes modelos foram pensados para comunidades linguísticas estrangeiras. Ao tentar relacioná-los com a situação bilingue da pessoa surda pensamos poder encontrar, de forma mais ou menos demarcada, os cinco modelos. Por outro lado, ao analisá-los à luz da legislação recente, poderíamos talvez agrupá-los em dois grandes grupos, consoante a opção dos pais quanto à língua escolhida como L1. O primeiro grupo, que corresponderia ao primeiro modelo descrito, onde se situam as crianças surdas com LG como segunda língua e um segundo grupo, onde englobaríamos os outros quatro modelos, e onde podemos situar as crianças com LG como primeira língua.

¹³ Não podemos generalizar para a comunidade surda.

¹⁴ A língua gestual nas Associações e actividades organizadas pela comunidade surda e língua portuguesa no local de trabalho.

Contudo, as concepções sobre bilinguismo aplicadas à população surda são muito recentes, o que não permite identificar modelos e nem tão pouco perceber das suas eficácias. Será importante estar atento, em futuros projectos de investigação, às mudanças ocorridas e aos efeitos que elas podem gerar na educação dos surdos em Portugal.

As línguas não são meros utensílios especialmente propícios à comunicação, reflectem também uma percepção do mundo: são veículos de sistemas de valores e de expressões culturais e constituem um factor determinante da identidade de grupos e de indivíduos. As línguas representam uma parte essencial do património vivo da humanidade. (Matsuura, 2008)¹⁵

2.2. LÉXICO E COMPREENSÃO DA LEITURA

2.2.1 A leitura

A importância do domínio da linguagem escrita (leitura e expressão escrita) é hoje inquestionável, e as consequências individuais e sociais da sua não mestria preocupam, por razões diferentes, investigadores e decisores políticos. (Sim-Sim, 2005, p.31)

Aprender a ler e a escrever é uma parte do desenvolvimento da linguagem, não podendo as suas dificuldades serem vistas de forma isolada. Elas fazem parte de um processo linguístico geral e complexo.

A maioria das crianças, antes de entrar na escola e aceder à aprendizagem da leitura, possui já um bom domínio da sua língua na vertente oral. Calcula-se, segundo Vicente; Ruiz &

¹⁵ Mensagem de Matsuura, Director Geral da UNESCO, na celebração do Ano Internacional das Línguas, 2008.

Fernandéz (1999), que o número aproximado de palavras numa criança de 5 anos varie entre 2000 e 3200 e que em cada ano este número aumente cerca de 500 palavras. Esta competência linguística permite-lhes não só possuir vocabulário, mas também compreender e construir expressões linguísticas mais complexas.

Nesta perspectiva, percebe-se que o vocabulário reduzido da criança surda¹⁶ se torne numa dificuldade acrescida no processo de aprendizagem da língua portuguesa, que não deve, contudo, ser impeditivo dum trabalho sistemático em L2. A leitura servirá às crianças surdas como forma de desenvolvimento da própria língua, permitindo-lhes aumentar o domínio lexical/conceptual.

Esta competência (ler) é duplamente importante pois dela depende, quer para comunicar com os surdos à distância quer, e sobretudo, para comunicar com a comunidade ouvinte. Pela leitura, a criança pode aceder a uma mensagem escrita como forma de receber informação, aumentar os seus conhecimentos mais diversos e interagir na vida da sua comunidade. É por isso fundamental um bom domínio da língua escrita¹⁷ para todas as crianças, sobretudo para a criança surda, por se tratar da sua segunda língua (L2).

León & Mariscal (1999, p.191) afirmam que “sendo o texto escrito uma fonte de informação importante para as pessoas surdas, a leitura converte-se numa variável de especial relevância nesta comunidade”¹⁸ porque, da aprendizagem do processo como leitor depende o seu êxito académico e social e é um factor importante na sua integração escolar, social e profissional.

No processo da revisão da literatura encontrámos frequentemente as expressões “aquisição da linguagem” e “aprendizagem da leitura” o que significa que o indivíduo adquire a competência linguística oral ou gestual de modo inconsciente e espontâneo pela imersão nos diferentes contextos orais ou gestuais¹⁹ e aprende a ler de forma intencional porque “ser um

¹⁶ Evidências de estudos já referidos.

¹⁷ Embora o nosso trabalho seja sobre léxico e compreensão de leitura não é possível dissociar da vertente escrita, tendo em conta que a criança surda acede à segunda língua na sua modalidade gráfica – a escrita.

¹⁸ Tradução da investigadora.

¹⁹ Uma criança ouvinte se nascer numa família de surdos poderá adquirir também naturalmente a LG.

leitor hábil, requer uma aprendizagem consciente e complementarmente, estar submetido a um processo de ensino²⁰ (Linuesa & Gutiérrez, 1999, p.11).

No contexto pedagógico compreende-se que leitura é um processo complexo e abrangente de descodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objectivos, intenções, acções e motivações. (Salles, Faulstich, Carvalho, & Ramos, 2004, p.19)

Os autores encontrados nesta pesquisa apresentam definições diferentes de leitura, o que pressupõe concepções de leitura também elas diferentes. Contudo, todos reforçam a importância do acto de ler e são unânimes em afirmar que a sua aprendizagem é mais do que descodificação e reconhecimento de palavras.

Linuesa & Gutiérrez (1999), Martins (2000), Viana & Teixeira (2002), Sim-Sim & Micaelo (2006) Medeiros (2008), remetem-nos para três concepções diferentes, defendidas por diferentes autores, em que ler consiste em :

- a) descodificar palavras - primeiro as palavras são descodificadas depois compreendidas;
- b) aprender a identificar palavras e a obter significado - compreende-se a palavra, a frase isolada e só depois se compreenderá o texto;
- c) trazer significado para o texto – a compreensão necessita da descodificação de cada palavra na frase, mas os conhecimentos que o leitor possui “extra textual” é que dão sentido ao texto.

Os autores que defendem a primeira perspectiva enfatizam os processos de reconhecimento da palavra escrita, remetendo a compreensão da leitura para aspectos mais gerais da linguagem; os que defendem a segunda perspectiva sugerem que o leitor não pode preocupar-se com a compreensão das palavras isoladamente, pois um texto é mais do que a soma de várias

²⁰ Tradução nossa.

palavras; para os autores que defendem a terceira perspectiva a leitura inclui ao mesmo tempo o domínio das habilidades de reconhecimento de palavras e de estratégias de compreensão do texto (Gutiérrez, 1999).

Linuesa & Gutiérrez (1999), Rebelo (1990), sugerem-nos quatro tipos de processos na tarefa de ler: conhecimento do código escrito e sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do acto léxico-visual; a existência de conhecimentos linguísticos e a construção de significações a partir de índices visuais.

Ler é assim um processo construtivo de extracção de significado do material escrito, resultante da articulação entre a informação visualmente obtida do texto e o conhecimento que o sujeito já possui sobre o tema impresso (Sim-Sim, 2006) sendo a complexidade do acto de ler resultado da interacção de três factores, leitor, texto e contexto (Viana, 2007).

Os factores leitor, texto e contexto podem ser analisados em sub-processos importantes no processo de leitura que Medeiros em 2008 refere da seguinte forma:

Para além das capacidades e conhecimentos já explicitados ainda interferem na compreensão da leitura outras variáveis: umas inerentes ao próprio leitor (estilos cognitivos de processamento, disposições afectivas e atitudinais: interesses e motivações...); outras relacionadas com a especificidade da actividade de leitura (objectivos, finalidades da tarefa...); outras, ainda, que se referem aos contextos (social, físico, intersubjectivo) e, por último, as que se referem ao texto (conteúdo, estrutura). (P.16)

As concepções sobre leitura remetem-nos para diferentes modelos de leitura (ascendente, descendente e interactivo).

Os defensores dos modelos ascendentes (Gough, LaBeerge, Samuels citados por Viana & Teixeira, 2002) propõem uma definição em que “a leitura é a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico” (Martins, 2000, p.41). A ênfase é dada às partes constituintes das palavras, ou seja, aos seus aspectos fonológicos e morfológicos. A criança começa por identificar as letras e só depois acede ao sentido.

Os defensores dos modelos descendentes (Goodman; Smith, citados por Reis, 2007) propõem uma definição em que “a leitura é a construção de novos significados através de conceitos já possuídos pelo leitor” (Martins, 2000, p.41). A ênfase é dada aos conhecimentos prévios que o leitor possui ou seja, e segundo Martins (2000, p.41), “A leitura é um jogo de adivinhas psicolinguísticas, em que o leitor procura desde o início a significação do texto a partir de toda a informação disponível”.

Para os defensores dos modelos interactivos (Rumelhart ; Stanovich,; Ellis & Perfetti; citados por Martins, 2000, p.42) a leitura é o produto da utilização de várias estratégias, ascendentes e descendentes, e propõem uma definição em que ler “é ser capaz simultaneamente de compreender e de pronunciar a linguagem escrita”.

Qualquer que seja o modelo preconizado todos consideram a leitura uma actividade complexa onde estão envolvidos vários factores sendo, como já foi referido várias vezes ao longo deste trabalho, o desenvolvimento linguístico fundamental neste processo, pelo que é importante reforçar, mais uma vez, a necessidade de um bom desenvolvimento linguístico na língua materna.

A aquisição e desenvolvimento da leitura é um tema de grande importancia tanto a nivel individual como social. Considera-se uma habilidade básica necessária no proceso de ensino aprendizagem e um meio de aprendizagem em si, já que no contexto educativo a fase inicial de “aprender a ler e a escrever” se converte rápidamente em “ler e escrever para aprender”. (León & Mariscal 1999, p. 192)²¹

Por este facto, os surdos deverão ter na leitura um recurso importante e essencial para acederem tanto a conteúdos académicos como a informações socioculturais, sendo por isso importante o desenvolvimento da compreensão da leitura como forma de ultrapassar o défice motivado pela surdez (León, 1999).

Como nos refere Jesus Alegria “uma noção simples e essencial é a concepção de que ler consiste em aceder aos conhecimentos linguísticos do leitor partindo do texto escrito”, sendo que aprender a ler é criar estratégias que “permitam relacionar a informação escrita com os conhecimentos linguísticos do leitor” (1999, p. 59). Assim, a criança ouvinte valorizará

²¹ Sublinhado nosso.

estratégias fonológicas que já domina e a criança surda utilizará essa escrita a partir dos seus conhecimentos linguísticos.

A criança ouvinte, antes de aprender a ler, possui já conhecimentos sobre a língua oral e um conhecimento acerca do mundo que se revela fundamental neste processo. Mais tarde vai associar uma representação gráfica para o mesmo referente semântico. A criança surda bilingue possui a representação gestual que associará à representação gráfica no momento da aprendizagem da leitura (Delgado Martins, 1998).

Chomsky, em 1965, afirmou que depois de ter tido conhecimento dos trabalhos realizados sobre a língua gestual americana, havia alterado a sua definição sobre linguagem, “ em termos de uma correspondência específica som-significado, para postulá-la como uma correspondência sinal-significado” (Volterra citado por Souza, 1998, p. 188).

No processo de identificação de palavras escritas o leitor acede ao seu léxico mental. Este conhecimento é inicialmente constituído por representações fonológicas (como se pronunciam as palavras) e por representações semânticas (o que elas significam). Quando se inicia o processo de aprendizagem da leitura o aprendiz leitor vai começando a emparelhar estas representações com representações ortográficas (como se escrevem). Se o vocabulário da criança é grande, isto é, se ela já conhece muitas palavras, só tem de emparelhar representações ortográficas a representações semânticas ou fonológicas. Quando o vocabulário é reduzido, a criança tem um trabalho acrescido, na medida em que tem de criar três tipos de representações (fonológica semântica e ortográfica). (Viana, 2009)

Tal como Viana, Spinelli & Ferrand (2009, p.31) definem léxico mental como um sistema “constituído por representações lexicais locais representando os elementos de um tal sistema a soma dos conhecimentos (ortográficos, fonológicos, morfológicos, semânticos e sintáticos) que um auditor /leitor interiorizou relativamente às palavras da sua língua”.

Esta posição remete para uma entrada fonológica no léxico interno, facilmente conseguida nas crianças ouvintes porque é possível relacioná-la com a sua língua materna. Para as crianças surdas a relação entre essa entrada fonológica e o seu léxico interno é posta em causa porque não ouvem e não têm a oralidade na sua língua materna.

Alegria (1999) e Leybaert (1999) referem que o facto de não existirem representações fonológicas no léxico interno do falante de LG poderá ter algumas interferências no reconhecimento da palavra escrita, sendo necessário aos surdos empregar códigos fonológicos para ler, tal como os ouvintes. Para eles, o acesso fonológico ao léxico interno não é só feito pelas vias acústicas-auditivas, mas também pelas vias visuo-motoras. Defendendo que a criança surda, completa o seu processamento fonológico recebendo estímulos diferentes através da leitura labial e palavra complementada²² que, segundo eles, permitirá estabelecer correspondência entre “a palavra escrita e um código de acesso ao léxico que se desenvolve independentemente da leitura” (p.54).

Gutiérrez (1999), por seu lado, defende que qualquer relação fonológica que possam fazer é de pouca utilidade para melhor compreender o que lêem e que os surdos utilizam uma série de estratégias de leitura a partir das diferentes línguas com que contactam no seu dia-a-dia, estratégias que nas crianças surdas sem oralidade não passam pela representação fonológica.

Esta opinião é também defendida por Heilling (1994) ao referir que as crianças surdas podem ler sem utilizar a fonologia. Este autor realça a importância de unidades com significado a partir de textos verdadeiros, com base nos quais as crianças vão relacionando as duas línguas. Analisam “unidades de sentido” e não palavra a palavra.

Para Svartholm (Quadros, 1997) se as crianças tiverem um bom domínio na sua língua vão transferir esses conhecimentos para a segunda língua, ou seja, um aprendiz de uma segunda língua não necessita de aprender os conceitos e pode concentrar os esforços na aprendizagem da língua em si. Com base nas suas investigações esta autora refere que os erros cometidos pelas crianças surdas são comparáveis aos das crianças ouvintes quando aprendem uma segunda língua. Por esta razão as estratégias de ensino usadas com as crianças surdas devem ser as mesmas dando especial ênfase aos aspectos visuais.

²² Normalmente conhecida por “Cued Speech”. Sistema de auxílio à leitura orofacial, (fala por sinais) que usa 8 configurações da mão em 4 posições possíveis para complementar a informação visível da fala, nomeadamente, a diferenciação de sons semelhantes.

Os alunos surdos deverão ter acesso às matérias e outras actividades escolares na língua que para eles é natural, a língua gestual portuguesa, que lhes permite um melhor acesso aos conteúdos e à sua total compreensão, sendo este o suporte linguístico na aprendizagem e desenvolvimento do português como segunda língua”. (Duarte & Almeida 2006, p. 249)

2.2.2 O léxico

Depois pus-me a descobrir o sentido das palavras. Já me esqueci de como é que isso aconteceu. Uma criança que ouve pode comparar a palavra escrita com o som que ouve e depois com o sentido.

*Tive que escrever cem vezes a palavra mãe. Terei realmente compreendido naquela altura o que significava? A minha mãe, que eu via à minha frente? Ou seria outra coisa? Aquela palavra queria dizer uma mesa? Como é que eu aprendi as frases, o sentido, a estrutura? Já me esqueci.*²³

(Laborit, 2000, p.76)

O léxico é o “conjunto de palavras existentes na língua e respectivas propriedades, é um sistema aberto cujo uso está dependente da capacidade individual e do contexto social” (Carvalho, 2008, p.50), é a unidade básica da língua necessária para representar conceitos. A aquisição de novas palavras aumenta as hipóteses semânticas de construção e reconstrução da língua, pressupondo um progressivo desenvolvimento lexical e conseqüente maior e melhor uso da mesma.

León & Mariscal (1999) refere serem muitas as investigações que comprovam que a maioria das pessoas surdas apresenta dificuldades quer a nível da escrita, quer a nível da compreensão de textos. Estes problemas são conseqüência das dificuldades verificadas na codificação fonológica e no desconhecimento do significado do vocabulário o que contribuí para um reduzido domínio lexical.

²³ Sublinhado nosso.

Autores como Alegria e Torres, citados por León & Mariscal (1999, p.193), que valorizam o processo fonológico das palavras, concluem que as crianças surdas podem “ter consciência da estrutura fónica das palavras a partir de várias fontes de informação: efeito retroactivo da articulação, da leitura labial, da dactilologia, da palavra complementar e pela escrita”, mas que mesmo assim o número de vocábulos que reconhecem desta forma é menor do que nos ouvintes.

Outros autores, como Paul, citado também por León & Mariscal (1999), que valorizam o processo lexical, referem que o processo de aprendizagem na criança surda é mais lento e com menor vocabulário que nas crianças ouvintes apresentando maior dificuldade em vocabulário funcional e que possa ter diferentes significados. León cita um estudo com alunos de nível secundário em que 75% dos surdos apresentaram um nível vocabular, em média, 7,32 anos abaixo das crianças ouvintes.

Gutiérrez (1999) ao referir as grandes dificuldades das crianças surdas na aquisição de um nível de leitura adequado e funcional, fundamenta esta ideia afirmando que as dificuldades estão directamente relacionadas com desconhecimento de vocabulário pouco utilizado, técnico, de duplo sentido, em encontrar “palavras-chave” de um texto e em perceber estruturas sintácticas da língua oral, linguagem figurativa, metáforas e expressões idiomáticas.

Num estudo realizado pela própria autora, esta verificou que: são melhor compreendidas as palavras familiares (92%); das 96% bem lidas²⁴ apenas 37% são compreendidas e das palavras parecidas ortograficamente em que os alunos conseguem relacionar grafema/fonema, apenas 32% são compreendidas.

Tendo em conta o que já referimos anteriormente, a compreensão da leitura na criança surda deixa de se associar ao oral para passar a associar-se ao conhecimento do símbolo gestualizado. Símbolo como “representação de uma noção por meio de letras, números, pictogramas ou da combinação destes elementos” (Boutin Quesnel, 1985), em oposição a “signo cujo conceito se associava à definição de Ferdinand Saussure, “o signo linguístico é

²⁴ A autora utiliza o conceito de ler no sentido de reproduzir a escrita e compreender no sentido de perceber o significado..

uma entidade psíquica de duas faces, a imagem acústica e o conceito, ou mais precisamente, o significante e o significado” (Saussure, 1916).

A investigação existente no domínio da representação das línguas do indivíduo bilingue preocupa-se “no modo como as palavras e os conceitos nas duas línguas estão representados nos sistemas de memória lexical e conceptual” (Oliveira, 2002).

Uma criança surda que acede à escola por volta dos 6/7 anos²⁵ sem o domínio de uma língua terá que desenvolver estratégias de aprendizagem de L1 e de L2; uma outra criança que tenha iniciado a aprendizagem de L2 com bastantes conhecimentos em L1, possuirá de certo capacidades linguísticas que a ajudarão a reflectir sobre L2; uma criança que seja bilingue desde muito cedo²⁶ desenvolverá capacidades de reflectir as duas línguas.

Garnham e Menyuk (sd) no Dicionário de Termos Linguísticos, referem a existência de muitos modelos que explicam a forma como se faz o acesso lexical, sendo todos consensuais na valorização que fazem do “papel desempenhado pelo contexto linguístico na identificação do item lexical”.

Para perceber as dificuldades da criança surda bilingue percorremos alguns autores que nos permitiram aceder a estudos realizados sobre esta temática.

A maioria dos estudos feitos com crianças surdas, filhas de pais surdos, reforça a ideia de que o desenvolvimento linguístico a partir da língua gestual como L1, adquirido o mais cedo possível, serve para que as crianças surdas adquiram um conjunto de competências linguísticas e metalinguísticas que podem facilitar um melhor acesso à linguagem escrita.

A contribuição da língua gestual como mediadora da aprendizagem da escrita permite: maior interacção com familiares e pares, suportados pelo material escrito; experiências com livros e

²⁵ No nosso estudo encontramos alguns alunos que até à idade dos 10 anos possuíam apenas gestos naturais (de código restrito na família).

²⁶ Por exemplo: uma criança surda filha de pais surdos que tenha frequentado um Jardim de Infância e onde lhe tenham facultado precocemente a aprendizagem da leitura e escrita.

com os seus conteúdos; contacto com diferentes tipos de narrativas, começando cedo a perceber a função da escrita de uma forma lúdica e funcional.

Estas questões são importantes dado que promovem uma maior motivação e aprendizagem significativa da leitura e a construção de conhecimentos prévios por parte das crianças surdas, como leitoras, que irão potenciar um maior domínio lexical e conceptual. Os conhecimentos prévios do leitor são apontados por Marchesi (1987), para além de outros autores, como factores que afectam a compreensão da leitura para além dos aspectos fonológicos e do leque de vocabulário que a criança domine.

Monford (1999), na análise feita dos estudos realizados por Tone- Britt Handberg e Mies y Ramspott, refere serem estes estudos na sua maioria feitos com uma população muito heterogénea como maus leitores. Segundo ele não se pode, por isso, generalizar e supor ser uma dificuldade das crianças surdas transformando isso numa fatalidade, salientando que “as dificuldades na aquisição de habilidades leitoras estão relacionados com problemas de metodologia educativa e o simples facto de não terem uma audição funcional ainda que seja a primeira causa não pode representar a principal causa destas dificuldades”²⁷ (p.92).

Segundo Gutiérrez (1999) as crianças surdas podem possuir uma base linguística que lhes permite uma comunicação funcional, com estratégias fonológicas, mas, só excepcionalmente alcançarão, por volta dos 5-8 anos, o nível de domínio lexical e morfo-sintáctico igual aos seus pares ouvintes, mantendo dificuldades em acrescentar/aumentar o seu vocabulário através da leitura livre.

Caver citado por Monforte (1999), reforça que “um texto resultaria relativamente difícil de entender se 2% ou mais das palavras forem desconhecidas” (p.95) referindo que se situa a nível de 1% a proporção de palavras novas aprendidas através de um texto escrito. Já no caso das crianças cuja primeira língua é a língua gestual, o mesmo autor refere existirem poucos estudos e sendo esta situação muito recente não é possível perceber ainda a evolução ocorrida com estes alunos.

²⁷ Tradução nossa.

Heiling (1999) num estudo realizado em 1994 na Suécia encontrou uma evolução positiva em alunos que tinham um ensino bilingue, quando comparados com crianças surdas que seguiam outros modelos. No entanto, mantinham ainda um déficit significativo nas tarefas de compreensão da leitura, quando comparados com crianças ouvintes.

O autor concluiu que a proficiência na língua escrita estava relacionada com a idade em que tiveram contacto com a língua gestual e que alunos surdos raramente superavam o nível esperado para alunos ouvintes de 4º ano, obtendo pontuações inferiores a estes nas competências académicas.

Heiling concluiu também que mesmo as crianças que tiveram acesso tardio à LG, tendo por base a gramática sueca, eram melhores leitores do que os que foram ensinados por uma metodologia oral. A língua gestual – primeira língua – é para este autor a base linguística para a aprendizagem da segunda língua.

Perante estas conclusões refere a grande importância da 1ª língua, uma vez que é graças a ela que se adquire o conhecimento do mundo elemento indispensável para uma boa leitura.

Para Valmaseda & Monterde (1999, p.125) as pessoas, ao lerem, realizam de “forma coordenada e simultânea um conjunto de actividades muito complexas”²⁸, reconhecendo um conjunto de símbolos gráficos com significado ou evocando um significado para esses símbolos gráficos. Para ela este reconhecimento pode ser de forma global - visual e de descodificação fonológica.

Estes autores concluem, a partir de estudos existentes, que os bons leitores surdos se parecem com os ouvintes ao utilizarem a via fonológica para reconhecer as palavras, mas refere que “essas vias fonológicas não têm de ser necessariamente auditivas” (p.121). Tal como para outros autores já referidos (Alegria & Monford), a leitura labial, a palavra complementada e a dactilologia podem transformar-se nessa via fonológica. Ou seja, “alguns bons leitores surdos

²⁸ Tradução nossa.

utilizam-nas como parte integrante dos seus processos como leitores”²⁹ (p.127). Contudo, só os alunos surdos com uma boa competência fonológica, tenha ou não sido adquirida por via auditiva, se podem tornar bons leitores.

Referindo Heiling e Svartholm, Valmaseda (1999) sugere que os estudos apontam para melhores competências quando as crianças surdas acedem à leitura a partir da língua gestual como primeira língua, argumentando como muitos outros autores já citados, que um conhecimento pobre sobre o mundo e uma fraca competência linguística se transformam na maior dificuldade. Refere estudos realizados na Suécia (e já mencionados), que sugerem ser possível compreender textos escritos, ler e escrever razoavelmente bem, sem a mediação da oralidade. O domínio da LG dá à pessoa surda um instrumento linguístico desde o nascimento e possibilita a transferência de algumas estratégias linguísticas da primeira para a segunda língua.

Sánchez (1999) defende a teoria da dupla via de acesso: a via fonológica e a via lexical. Se, como refere o autor “compreender é criar relações” então ao aceder ao significado das palavras, inicia-se um complexo processo de inter-relação entre os diferentes significados existentes na nossa base de dados de léxico mental.

Viana (2007) remete-nos para Coltheart por considerar consensual o modelo dual de acesso ao léxico por ele preconizado.

Segundo este modelo, existem “duas grandes vias para processar as palavras escritas – a via indirecta, fonológica ou sublexical, que supõe o recurso a um código fonético do texto escrito para que a criança obtenha o significado da palavra, e a via directa, visual ou lexical (ortográfica) ” (p.18), que supõe que o significado da palavra seja reconhecido de forma imediata, pela relação directa entre a forma visual da palavra e o seu significado guardado na memória lexical.

²⁹ Idem.

Pela via indirecta obtém-se o significado, acedendo primeiro às palavras na sua forma fonológica e usando mecanismos de conversão grafema/fonema. Assim, podemos aceder a palavras desconhecidas, quer do ponto de vista fonológico, quer do ponto de vista ortográfico. “ O uso da via indirecta para ler palavras curtas e muito frequentes conduz a uma diminuição grande na velocidade de leitura, com sobre ocupação da memória, que irá ter consequências ao nível da extracção de significado”. Usamos a mediação da linguagem oral para evocar o significado da palavra.

Pela via directa o leitor faz imediatamente a relação entre a forma ortográfica da palavra e o seu significado. Esta é a forma mais frequente de leitura e aquela que usamos quando já sabemos ler.

Para Viana (2007) a forma directa de leitura é feita a partir de “pistas ortográficas”. Através do léxico visual acedemos às representações das palavras, mas não forçosamente ao seu significado. É necessário aceder, depois, ao sistema semântico “implicando um reconhecimento global e imediato das palavras que já foram processadas anteriormente e que estão armazenadas no léxico mental do leitor” (Cruz, 2007, p.64).

Landa, Torres & Ugarte (1999) realizaram estudos comparativos com crianças surdas e crianças ouvintes onde utilizaram pseudopalavras ³⁰e palavras, de modo a perceber o modo como os sujeitos surdos utilizavam as duas vias de acesso ao léxico. Verificaram que o tipo de erros mais frequentes foi: lexicalização – leitura de uma palavra como se fosse uma pseudopalavra e vice-versa; erros fonológicos – escolhendo consoante o contexto; e erros de substituição, troca ou omissões de fonemas.

Os autores concluem assim, que existem diferenças entre os alunos surdos e ouvintes nas estratégias utilizadas, ou seja, os ouvintes lêem de forma diferente palavras e pseudopalavras, enquanto os surdos as lêem de igual modo.

Estes dados apontam para a existência de duas formas diferentes de actuar na procura de significado da linguagem escrita: enquanto os sujeitos ouvintes utilizam as duas vias de acesso ao léxico: a directa para

³⁰ Cadeia gráfica sem significado.

as palavras e a fonológica para as pseudopalavras, os sujeitos surdos parecem estar dependentes ao uso de uma só via: a fonológica e sem grande exactidão”. (Landa e al. 1999, p.187)³¹

Estas questões remetem-nos para a importância de um bom domínio lexical memorizado, para facilitar a compreensão do que se lê sem grandes perdas de tempo e de atenção.

Spinelli & Ferrand (2009) fundamentam a rapidez com que o indivíduo acede a uma palavra (oral ou escrita)³² pelo facto de todas as informações lexicais estarem armazenadas na memória, na forma de um “léxico mental”.

Também Vellutino (Viana, 2007) veio demonstrar a existência de uma intervenção específica da memória na aprendizagem da leitura. Este investigador concluiu que muitas das crianças apresentaram problemas de memória quando os estímulos eram gráficos (desenhos) diferentes do nosso sistema alfabético talvez porque a eles não associaram nenhum significado. Por outro lado, se a criança necessita de processar esses estímulos fonologicamente para serem memorizados, cria problemas acrescidos, sobretudo aos maus leitores. Isto significa que o circuito com que se memorizam as letras é diferente do circuito com que se memorizam desenhos, mesmo que esses desenhos representem outro tipo de escrita.

A memória humana utiliza, assim, diferentes circuitos que permitem aceder à representação interna do mundo externo. Para isso, recorre a códigos visuais, fonológicos ou semânticos, conforme a situação.

Aceder à representação interna do mundo externo é aceder ao léxico (Spinelli & Ferrand, 2009). Para este reconhecimento é necessário a conexão “ou activação de uma ou várias representações lexicais, a partir da estimulação sensorial fornecida por uma palavra estímulo” (p.32). Na presença de uma palavra oral ou escrita é activado o “conjunto de representações mentais pelas quais essa palavra é representada” (p.32). A palavra estímulo pode também ser a palavra gestual.

³¹ Tradução nossa.

³² Segundo esta autora a selecção é feita entre várias dezenas de milhar de palavras em menos de um segundo.

Na criança surda a “estimulação sensorial” de que fala Spinelli estará sobretudo dependente de estímulos visuais. Marchesi (1987) remete-nos para Connor e Hermelin, que estudaram o comportamento de crianças no que se refere à memória e concluíram que os surdos eram superiores aos ouvintes, por exemplo, quando se tratava de recordar uma ordem de fotografias apresentada. Contudo, os ouvintes eram superiores quando se tratava de recordar a ordem de um conjunto de sílabas sem sentido.

Estes autores concluem, assim, que entre os surdos e os ouvintes as diferenças se situam ao nível das estratégias utilizadas na estruturação da informação (Dutra, 1995), o que está de acordo com o que Spinelli & Ferrand (2009) sugerem: que conhecemos uma palavra relacionando a sua forma –auditiva ou visual – a uma significação que cada um já possui.

A língua gestual facilita a aprendizagem da leitura, permitindo que a criança relacione a representação gráfica do texto escrito com a representação visual do sentido (Dutra, 1995) estabelecendo relações de significação com a escrita (Sim-Sim, 1989, 2005; Martins 1992,1996; Quadros, 1997).

É importante perceber, no acto de ler qual o processo usado pelo leitor surdo que o torna capaz de relacionar a representação gráfico-visual de palavras com os conhecimentos linguísticos evocando um significado. “ Para reconhecer uma palavra escrita (...) o leitor tem de estabelecer uma correspondência entre a forma física (...) da palavra impressa na página e uma representação mental abstracta desta forma armazenada na sua memória permanente” (Spinelli & Ferrand, 2009, p.29).

Segundo Oliveira (2002), os modelos de bilinguismo, decorreram, entre outros, de estudos realizados sobre memória e de querer saber se as representações dos significados das palavras nas línguas implicadas se encontram separadas ou partilhadas.

Segundo esta autora, a maior parte dos autores assume hoje “que os conceitos têm representações partilhadas na memória e estudam, sobretudo, o modo como as palavras nas diferentes línguas acedem a esse armazenamento conceptual” (p. 90), questionando se cada

aspecto da língua pode ou não ser tomado separadamente, remetendo-nos para as análises feitas por diferentes autores:

Potter et al, propõem que a representação da palavra e conceito se distinguem. Existe um conceito, que tem tantas representações lexicais quantas as línguas implicadas. Para eles “um bilingue possui dois armazenamentos na memória, um para cada língua e uma representação conceptual comum mais geral (Oliveira, 2002, p.90);

Para Kroll & Sholl a compreensão de L2 tem sempre como referente L1 contestando assim a noção de “representação conceptual” única;

Paradis propõe que nas pessoas bilingues, quer a representação da palavra quer o conceito, são distintos. Isto é, “os armazenamentos lexicais contêm tanto a forma como o significado das palavras, de tal modo que a representação mental activada por uma palavra é diferente da activada pelo equivalente de tradução dessa palavra” (Oliveira, 2002, p.90). De acordo com este modelo uma pessoa bilingue recorre a duas memórias distintas consoante a língua que usa, podendo funcionar como nativo nas duas línguas.

Este modelo é interessante se pensarmos nas vantagens que ele pode ter para a pessoa surda. Funcionando como “nativo” significa que a não relação gestual/escrito apontada como a causa de todos os problemas de leitura/escrita pode ser ultrapassada ou, pelo menos, será um falso obstáculo.

McClelland & Rumelhart, Rumelhart & McClelland (Oliveira 2002), partem da ideia de que cada palavra contém vários tipos de informação a que correspondem diferentes representações na rede cognitiva, mas que estão conectadas em três níveis diferentes: o ortográfico, o lexical e o conceptual. Estes autores sugerem a existência de conexões no sistema semântico “de tal modo que uma representação conceptual produz uma difusão da activação a representações conceptuais a ela relacionadas” (p. 91, 92).

Soares e Grosjean (Oliveira, 2002) referem que as pessoas precisam de mais tempo para evocar uma palavra no modo de fala “bilingue” do que no modo de fala “monolingué”, partindo da ideia que as duas línguas possuem léxicos autónomos.

No caso da leitura, um bom domínio lexical escrito pressupõe que a criança possua a capacidade de, perante uma palavra nova, aceder rapidamente ao seu significado mental, o que pressupõe que quanto maior for esse “dicionário” maiores hipóteses o leitor possui de o “emparelhar” com o significado certo. Não existindo essa possibilidade, perante uma palavra nova e desconhecida, não será possível à criança encontrar o seu significado. Esta dificuldade é acentuada pelo facto da relação entre o sentido e a grafia ser arbitrária (Spinelli, 2009).

Para Lima (2006, p.12) “conhecer” ou “aprender” o português como segunda língua é saber um número “x” de palavras. O que significa que “quanto maior for o léxico “dominado” pelo aluno mais ele será considerado proficiente na língua”. Para esta autora a língua é vista como um dicionário.

Contudo, ser proficiente na língua não significa apenas ter um bom capital vocabular, pois, e mais uma vez segundo Spinelli (p.33), “os conhecimentos lexicais das palavras não são suficientes para nos permitir falar, compreender ou ler” já que saber muitas palavras não será suficiente para as poder combinar e decodificar nas diversas conjugações sintácticas possíveis que produzem um número ilimitado de enunciados. Se assim não fosse, qualquer pessoa com um bom “dicionário” podia ser competente numa língua.

Ler uma frase é identificar as palavras e, ao mesmo tempo, reconhecer as suas respectivas funções gramaticais. Sem o reconhecimento da estrutura da frase não há construção do significado, não há leitura... sem esse reconhecimento, ficaríamos reduzidos a uma sucessão desordenada de palavras e condenados a comunicar põe estereótipos banais. (Fayol, 1998 cit.por Reis, 2007, p.52)

Também para Valmaseda (1999, p.126) reconhecer as palavras é importante mas não é suficiente para ler bem. São também necessárias outras estratégias para compreender textos como a criação e confirmação de hipóteses “ que o sujeito faz a partir do conhecimento prévio que tem sobre a linguagem e sobre o mundo”³³.

A maioria das crianças surdas, devido a constrangimentos já referidos, não tem competência linguística que lhe permita fazer uma reflexão metalinguística capaz de reconhecer “as

³³ Tradução nossa

respectivas funções gramaticais” das palavras. Muitas vezes a leitura do aluno surdo é dificultada por conhecer apenas listas de vocabulário. cremos que ficou claro ao longo deste trabalho que um bom domínio de L1 na entrada na escola permitirá à criança fazer a relação significante³⁴ / significado³⁵ e poder criar relações entre as palavras na frase e no texto, usando a sua língua de comunicação para essa reflexão e compreensão do material escrito que quer ler.

Desta forma, podemos perceber a importância (referida por diversas vezes ao longo deste trabalho) de um bom e precoce desenvolvimento linguístico, quer gestual quer escrito, pelas crianças surdas de modo a ser activado perante um estímulo adequado, que neste caso passará sobretudo pela via visual.

Estas questões remetem-nos para o defendido por vários autores por nós estudados: a leitura é a grande via de acesso à informação e a ponte para o conhecimento; um bom domínio de uma língua de identidade (oral ou gestual) é facilitador para novas aprendizagens; ler implica pôr em relação a informação escrita que se quer obter com os conhecimentos linguísticos do leitor; um maior domínio linguístico nos seus diferentes aspectos, facilitará a capacidade de aceder a diferente material escrito. Assim, pretendemos, no trabalho empírico que vamos realizar, perceber se em crianças surdas cuja primeira língua é a LG existe uma correlação entre o léxico que possuem e a compreensão do material escrito.

Quando se trabalha com pessoas surdas, independentemente do que se queira ensinar, deve-se sempre ter como objectivo principal o domínio de uma leitura compreensiva. Utilizando a língua gestual para a transmissão, discussão e análise de toda a informação, é necessário que posteriormente a pessoa surda seja capaz de poder relacionar aquilo que recebeu na sua língua natural com o que está lendo, para poder reflectir, estudar e rever. Não se deve esquecer que o texto é a principal via de recepção de conteúdos e informações de carácter sociocultural. (Giménez; Abadia; Diaz, 1999, p.212)³⁶

³⁴ Palavra escrita.

³⁵ Que ela nomeia em língua gestual.

³⁶ Tradução nossa.

3. METODOLOGIA

3.1 QUESTÕES MOBILIZADORAS DA PESQUISA

Para este trabalho de investigação partimos de duas premissas:

- a) A Língua Gestual (LG) é a língua materna das crianças surdas quando precocemente expostas a ela;
- b) A Língua Portuguesa escrita (PE) é a segunda língua das crianças portuguesas surdas.

Estando provado que existe uma relação positiva entre o desenvolvimento lexical e a compreensão da leitura em alunos ouvintes, pretendemos, com este trabalho, perceber se em crianças surdas cuja primeira língua é a Língua Gestual Portuguesa (LGP) existirá uma correlação entre o léxico que conhecem e a compreensão do que lêem. Assim questionámos:

- Será que um bom desenvolvimento lexical em LGP origina nos alunos surdos uma boa compreensão da leitura?
- Será que um bom conhecimento lexical em PE origina nos alunos surdos uma boa compreensão da leitura?
- Existe alguma correlação entre o conhecimento lexical de LGP e o domínio lexical em PE?

Por outras palavras, qual será a relação entre o desenvolvimento lexical em LGP, o conhecimento lexical em PE e a compreensão da leitura?

O estudo desenvolvido nesta dissertação é de tipo exploratório, usando a comparação e descrição de desempenho dos sujeitos em análise. Nele pretendemos avaliar o desempenho na compreensão da leitura de um grupo de alunos surdos e procurar possíveis relações com o capital lexical em LGP e em PE. Para o efeito, utilizámos uma amostra de conveniência.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra de conveniência foi constituída por um grupo de 15 alunos a frequentar o 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos) numa escola de referência para alunos surdos da área da grande Lisboa.

Os 15 alunos são surdos bilaterais, pré-linguísticos, de grau severo ou profundo, com conhecimento de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e de Português Escrito (PE).

Estes alunos foram seleccionadas por se considerar que, no momento do estudo, já tinham adquirido em LGP e PE competências na produção de frases simples e complexas, possuíam conhecimento de léxico gestual (todos usam a LG como língua natural) e em português escrito (todos frequentam o 2.º ciclo do ensino básico). Foram referenciados pelo coordenador da escola como não tendo perturbações motoras, mentais ou sensoriais, para além da surdez.

Foram recolhidos os seguintes dados de caracterização dos alunos: sexo, idade, escolaridade, incidência de surdez na família, grau de surdez do aluno, idade de detecção da surdez, língua materna dos pais, idade de contacto com LGP, idade de aprendizagem de PE e modo de comunicação em casa e na escola.

A caracterização e distribuição percentual da amostra são apresentadas no quadro seguinte.

QUADRO 1 – Caracterização da amostra em estudo

Sexo		Idades (anos)			Escolaridade		Familiares surdos	
masc.	fem.	11/12 a.	13/14	16	5º ano	6º ano	Pai	mãe
10	5	6	7	2	7	8	1	2
66,7%	33,3%	40,0%	46,7%	13,3%	46,7%	53,3%	6,7%	13,3%

Tipo de Surdez		Detecção da surdez			Prótese			Língua dos pais	
severa	profunda	< 3anos	≥ 3 anos	s/ dados	convencional	implante	sem prótese	oral	gestual
7	8	13	0	2	12	2	1	13	2
46,7%	53,3%	93,3%	0,0%	13,3%	80,0%	13,3%	6,7%	86,7%	13,3%

Contacto LGP		Aprendizagem P.E.		Comunicação em casa				Comunicação na Escola	
< 3 anos	≥ 3 anos	J. Inf.	1º ciclo	LG/oral	Gesto/oral	LG	oral	LG	LG/oral
3	12	5	10	5	8	1	1	4	11
20,0%	80,0%	33,3%	66,7%	33,3%	53,3%	6,7%	6,7%	26,6%	73,3%

Podemos verificar que: apesar de todos os alunos frequentarem o 5º e o 6º ano, as idades variam entre os 11 e os 16 anos, sendo que 60% têm 13 ou mais anos³⁷; apenas 2 alunos tiveram língua gestual como língua materna por serem filhos de pais surdos; 93,3% usam prótese (prótese convencional ou implante coclear); 80% tiveram o primeiro contacto com LG (1ª língua) depois na entrada no jardim-de-infância; 66,7% iniciaram aprendizagem de LP (2ª língua) apenas na entrada na escola do 1º ciclo; em termos de comunicação com a família, 40% usam LG (com ou sem o uso simultâneo da oralidade), 60% não usam em casa LG³⁸; actualmente na escola 100% usam língua gestual como língua de comunicação sendo que 73,3% usam simultaneamente a oralidade.

3.3 MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Como instrumentos de recolha de dados utilizámos:

- (i) Uma ficha sociolinguística (Anexo1), que preenchemos com dados recolhidos junto dos alunos, em entrevista ao professor de educação especial e através da consulta dos processos individuais (Anexo2);
- (ii) Um teste de avaliação de competências de leitura (TACL), que construímos a partir de um texto e de questões usados na prova de aferição de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade de 2001.

O TACL foi dividido em três provas:

- Prova A: Uma Lista de 36 imagens (correspondentes a alguns vocábulos seleccionados do texto), para avaliar o conhecimento lexical em LG (Anexo3);
- Prova B: Uma Lista de 36 palavras escritas (vocábulos seleccionados do texto), para avaliar o conhecimento lexical em português escrito (Anexo4);

³⁷A maioria dos alunos ouvintes termina o 6º ano com 11 anos.

³⁸Usam gestos espontâneos (muitas vezes códigos funcionais usados apenas em determinadas situações).

- Prova C: Um texto e um conjunto de 14 questões para avaliar a compreensão de leitura (Anexo 5).

Na adaptação da prova eliminámos os itens da prova de aferição que exigiam resposta aberta escrita e acrescentámos outros que nos pareceram necessários para avaliar aspectos específicos de compreensão do referido texto, tendo optado por utilizar somente perguntas com resposta de escolha múltipla.

Pré-teste

Com vista a testar os materiais, procedimentos e medidas de análise da prova a aplicar, efectuámos um pré-teste a 2 alunos, um surdo e um ouvinte, ambos com 10 anos e a frequentarem o 5º ano de escolaridade.

Após a aplicação do pré-teste fizemos algumas alterações com vista a melhorar a sua funcionalidade:

- Seleccionámos outras imagens menos ambíguas;
- Reformulámos alguns itens na prova de compreensão do texto;
- Adequámos as fichas de registo das respostas dos alunos de forma a ficarem mais funcionais e precisas;
- Acrescentámos itens à ficha sociolinguística e alterámos outros de forma a tornar mais viável o seu tratamento estatístico.

Procedimentos

Foram elaborados os respectivos pedidos de autorização ao Conselho Directivo do Agrupamento da Escola e aos Encarregados de Educação para a realização da prova, tendo-nos comprometido a manter o anonimato dos alunos.

Obtidas as respectivas autorizações providenciámos a colaboração de um intérprete de língua gestual portuguesa. Os dados foram recolhidos nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2009.

De forma a não perturbar o normal funcionamento da escola agendámos, de acordo com a coordenadora do estabelecimento, a aplicação das provas para horas coincidentes com a disciplina de Estudo Acompanhado e/ou de Apoio Individual.

As provas foram aplicadas nos meses de Fevereiro e Março de 2009, tendo sido explicado aos alunos o objectivo do estudo.

O teste foi aplicado individualmente. As provas A e B realizadas numa sala cedida para o efeito e a prova C realizada na sala de aula.

As provas A e B foram aplicadas no mesmo dia por uma intérprete de LG sendo o registo das respostas feito por nós.

A prova C foi aplicada no 2º dia com a presença do intérprete de LG para responder a possíveis dúvidas que não interferissem com o resultado do estudo.

3.4 PROTOCOLO PARA APLICAÇÃO DAS PROVAS

Prova A:

- O intérprete de LG mostrou um cartão de cada vez ao aluno e perguntou:
 - *O que é?* Imagens n.ºs 1 a 25;
 - *O que está a fazer?* Imagens n.ºs 26 a 32;
 - *Como está?* Imagens n.ºs 33 a 35;
 - *Está a brincar com quem?* Imagem n.º 36.

Os 36 itens, por ordem de apresentação, foram os seguintes:

1. <i>Muito velha</i>	11. <i>Aios</i>	21. <i>Rugas</i>	31. <i>Espreitar</i>
2. <i>Trapos</i>	12. <i>Bruxa</i>	22. <i>Negra</i>	32. <i>Acender</i>
3. <i>Móveis</i>	13. <i>Lume</i>	23. <i>Pedras</i>	33. <i>Rachada</i>
4. <i>Vidro</i>	14. <i>Varinha</i>	24. <i>Louça</i>	34. <i>Curvada</i>
5. <i>Floresta</i>	15. <i>Caneca</i>	25. <i>Palácio</i>	35. <i>Enrugada</i>
6. <i>Baile</i>	16. <i>Açucareiro</i>	26. <i>Arrumar</i>	36. <i>Sozinha</i>
7. <i>Namorados</i>	17. <i>Açúcar</i>	27. <i>Lamentar</i>	
8. <i>Cravos</i>	18. <i>Gavetas</i>	28. <i>Pentear</i>	
9. <i>Garotos</i>	19. <i>Manteiga</i>	29. <i>Dançar</i>	
10. <i>Seda</i>	20. <i>Fada</i>	30. <i>Resmungar</i>	

Anotámos na respectiva folha de registo as respostas do aluno (Anexo 6), as quais foram traduzidas pela intérprete. Em algumas imagens foi necessário reformular a pergunta para aferir do domínio de determinado conceito.

Ex:



Pergunta: - o que é?

Resposta: - flores

Reformulação da pergunta: - que nome têm estas flores?

Atendendo às especificidades da Língua Gestual as respostas dos alunos foram analisadas e conferidas por uma professora surda com domínio de LG.

Prova B:

O intérprete de LG mostrou ao aluno uma sucessão de palavras escritas e pediu-lhe que lesse e produzisse o gesto respectivo. Anotámos na folha de registo as respostas dadas, após a sua tradução pela intérprete (Anexo 6). Os 36 itens seleccionados foram os mesmos da prova A.

Prova C

- O texto foi distribuído aos alunos com a indicação de que o lessem e que respondessem às questões na folha da prova. Foi feito um exemplo para que todos percebessem o que se pretendia;
- O intérprete de LG fez a tradução do que foi dito por nós. Não foi dada mais nenhuma informação;
- A realização da prova não teve limite de tempo;
- As respostas foram cotadas na folha de registo (Anexo 6).

Os itens desta prova correspondem às 14 perguntas do teste. Cada pergunta exigia o conhecimento das seguintes palavras/conceitos:

1. <i>Muito velha</i>	2. <i>Espreitar</i>	3. <i>Móveis</i>	4. <i>Garotos</i>
5. <i>Velha</i>	6. <i>Bruxa</i>	7. <i>Fada</i>	8. <i>Lamentar</i>
9. <i>Negra vida</i>	10. <i>Louça rachada</i>	11. <i>Aios</i>	12. <i>Enrugada</i>
13. <i>Pedras</i>	14. <i>Sozinha</i>		

Destes, 64% das palavras/conceitos estão presentes no enunciado das perguntas e 36% estão presentes nas alternativas de resposta.

Cotação das provas

- À prova A foi atribuída a seguinte cotação:
 - Respostas certas – 2 pontos;
 - Respostas certas mas incompletas – 1 ponto;
 - Respostas erradas – 0 pontos.
- À prova B foi atribuída a seguinte cotação:
 - Respostas certas - 2 pontos;
 - Respostas erradas – 0 pontos.
- À prova C foi atribuída a seguinte cotação:
 - Respostas certas - 1 ponto;
 - Respostas erradas - 0 pontos.

No tratamento dos dados foi feita a análise percentual para um tratamento estatístico tendo por referência o universo de cada prova. Assim:

Prova A - $36 \times 2 = 72$ pontos → 100%

Prova B - $36 \times 2 = 72$ pontos → 100%

Prova C - $14 \times 1 = 14$ pontos → 100%

3.5 REGISTO E ANÁLISE DAS PROVAS

Após o registo das respostas dos alunos foi elaborada uma ficha síntese por aluno onde foram registados e analisados os respectivos desempenhos (Anexo 7).

As respostas foram cotadas para uma análise e tratamento quantitativo:

- Cotação das respostas correctas, incorrectas ou não respondidas e respectiva relação percentual em cada prova;
- Comparação percentual das respostas das várias provas por aluno;
- Relação das respostas com as variáveis em estudo.

As respostas foram também objecto de uma análise qualitativa. Apesar de inicialmente tal objectivo não estar definido, pensámos ser oportuno fazê-lo no âmbito desta pesquisa, tendo em conta a relevância dos dados e possíveis orientações pedagógicas futuras.

3.6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste ponto, procedeu-se à descrição e análise dos dados recorrendo a metodologias mistas (análise quantitativa e qualitativa)³⁹.

3.6.1 Consistência interna das provas

A consistência interna do teste foi verificada em cada prova. Para tal procedeu-se ao cálculo do coeficiente Alfa (Cronbach). Os valores encontrados nas três provas (Quadro2) revelaram-se superiores ao valor .70, a partir do qual se pode considerar que um teste tem um nível aceitável de consistência interna.

A prova C (compreensão do texto) com um valor de .71 foi a que apresentou menor consistência interna.

³⁹ No tratamento estatístico, utilizámos o programa “Excel 2007” e o programa “SPSS” (Statistical Package for the Social Sciences).

QUADRO 2 – Consistência interna das provas

Provas	Alfa de Cronbach
A	.764
B	.944
C	.712

3.6.2 Índice de dificuldade dos itens

Após a aplicação das três provas fez-se uma análise do índice de dificuldade⁴⁰ de cada item (Anexo8 a e b).

Para a determinação do índice de dificuldade só considerámos as respostas certas, ou seja: provas A e B, itens com cotação de 2 pontos e prova C, itens com cotação de 1 ponto.

3.6.2.1 Prova A (Imagens/ Língua gestual)

A prova foi realizada em Língua Gestual Portuguesa (LGP) de modo a avaliar o conhecimento lexical na primeira língua dos informantes.

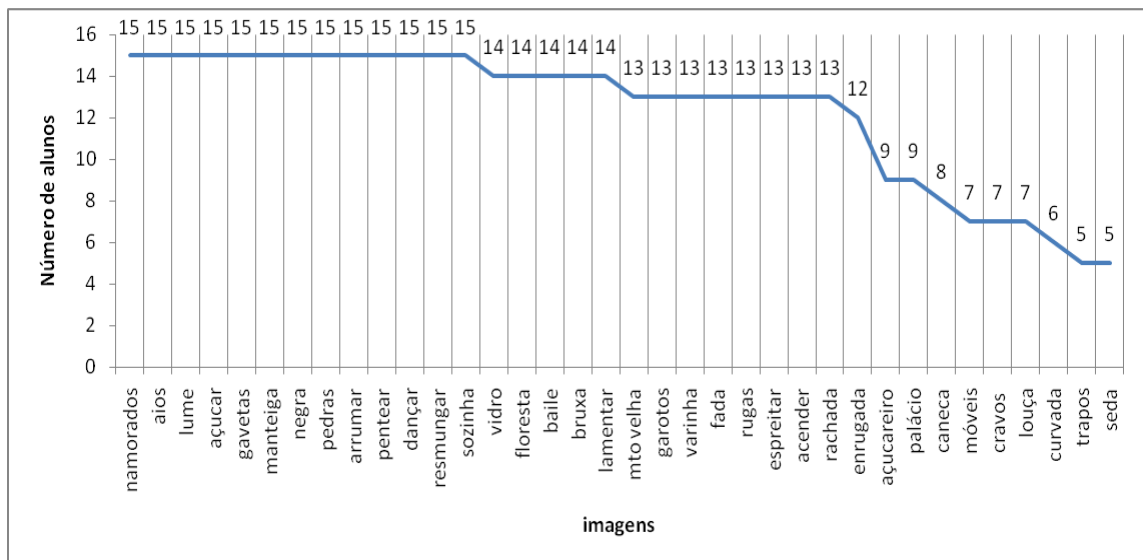
De um modo geral, como pode ser observado no quadro 3, os conceitos apresentaram-se fáceis para estes alunos. Treze são conhecidos de todos os alunos, cinco são conhecidos de catorze alunos e oito são conhecidos de treze alunos. Os conceitos que se apresentaram mais difíceis são “*curvada*” (acertado por seis alunos), “*trapos*” e “*seda*” (acertado por cinco alunos).

Ao descrever algumas imagens apresentadas (Anexo2) os alunos utilizaram sinónimos - o que foi cotado como certo por se considerar que correspondia ao conceito pretendido (ex:

⁴⁰ Para avaliar o índice de dificuldade apresentado em cada item fizemos a percentagem das respostas certas dadas pelos informantes. “Considera-se um item muito difícil quando o seu índice de dificuldade é < .30; muito fácil quando se situa >.70 e de dificuldade média quando cai entre .30 e .70 ” (Sim Sim, 2001).

rachada/partida; negra/preta; garotos/meninos/crianças) - ou descreveram a imagem apresentada (ex:*aios/monges/pobres/pessoas na igreja; resmungar/zangar,chorar*). Ao cotar como correcta, tivemos presente que “conhecer uma palavra de uma língua é conhecer a relação existente entre uma forma (visual/auditiva) e uma significação” (Spinelli, 2009, p.32).

QUADRO 3 – Conceitos acertados prova A



Resumindo, e como pode ser observado no Quadro 4, 25% dos itens apresentaram um índice de dificuldade médio e 75% baixo índice de dificuldade.

QUADRO 4 – Índice de dificuldade prova A

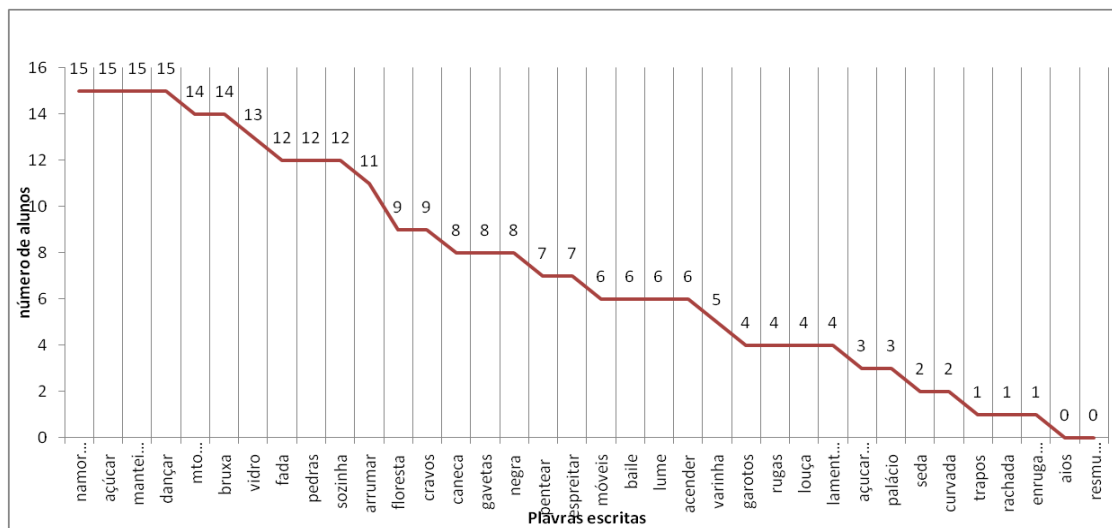
Índice de dificuldade	Itens
Muito difícil	Nenhum
Média	2, 3, 8, 10, 15, 16, 25, 24,34
Muito fácil	1, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26,27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36

3.6.2.2 Prova B (Palavras Escritas em Português)

Para além do domínio de língua gestual esta prova pressupunha conhecimentos da segunda língua – Português Escrito (PE).

Como pode ser observado no Quadro 5, de um modo geral, as palavras em português escrito apresentaram-se difíceis para estes alunos. Somente 4 palavras são conhecidas de todos os alunos e uma grande percentagem (50%) é apenas conhecida por 6 ou menos alunos.

QUADRO 5 – Palavras acertadas prova B



Ao contrário da prova anterior, nesta prova 36% de itens revelaram um índice de dificuldade alto, 33% índice de dificuldade média e 31% índice de dificuldade baixo (Quadro 6).

O que nos leva a afirmar que, comparando com a prova anterior, os alunos têm o conceito mas desconhecem o “rótulo” em português escrito.

Os itens com elevado índice de dificuldade foram: *garotos*, *rugos*, *louça*, *lamentar*, *açucareiro*, *palácio*, *seda*, *curvada*, *trapos*, *rachada*, *enrugada*, *aios* e *resmungar*.

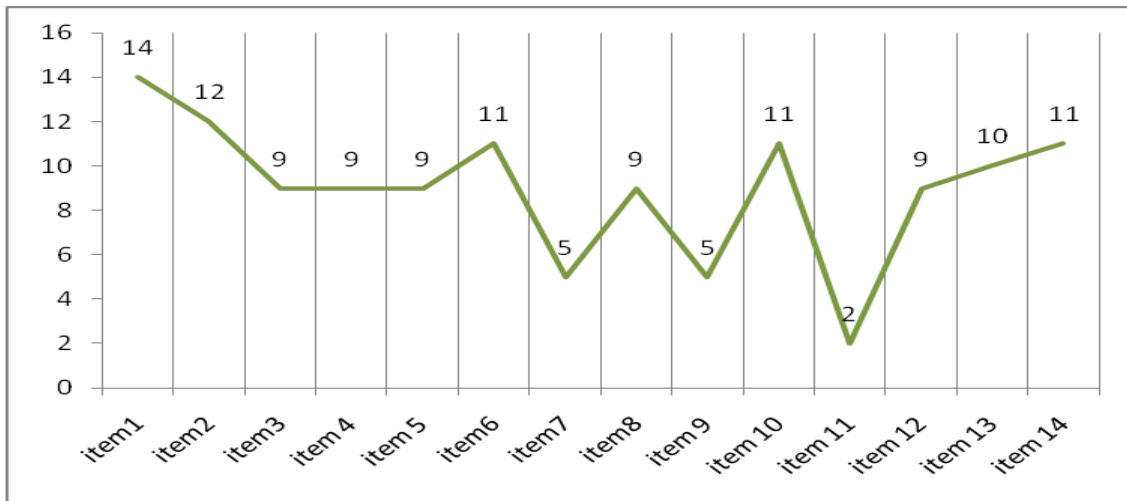
QUADRO 6 – Índice de dificuldade prova B

Índice de dificuldade	Itens
Muito difícil	2, 9, 10, 11, 16, 21, 24, 25, 27, 34, 30, 33, 35
Média	3, 5,6, 8, 13, 14 15, 18, 22, 28, 31, 32,
Muito fácil	1, 4, 7, 12, 17, 19, 20, 23, 26, 29, 36

3. 6.2. 3 Prova C (Compreensão do texto)

Esta prova exigia conhecimentos de Português Escrito (PE). No Quadro 7 podemos observar o número de respostas certas em cada item.

QUADRO 7 – Itens acertados prova C



Constatámos que os itens em que mais de 60% dos sujeitos acertou foram o 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10,12, 13, e 14 e os itens em que mais de 60% dos sujeitos errou foram o 9, 7 e o 11.

É possível verificar que os itens mais errados implicavam conceitos pouco usados (*móveis, aios, garotos, enrugada*), verbos pouco frequentes (*lamentar*) ou expressões com duplo sentido (*negra vida*), conforme pode ser observado no Quadro 8, onde se apresentam os resultados, do item mais acertado para o menos acertado.

QUADRO 8 – Itens mais acertados prova C

itens	palavras alvo
1	Muito velha
2	Espreitar
6	Bruxa
10	Louça rachada
14	Sozinha
13	Pedras
5	Velha
3	Móveis
4	Garotos
8	Lamentar
12	Enrugada
7	Fada
9	Negra vida
11	Aios

Conforme pode ser confirmado no Quadro 9 , a grande maioria dos itens (93%) apresentaram baixa ou média dificuldade.

QUADRO 9 – Índice de dificuldade prova C

Índice de dificuldade	Itens
Muito difícil	11,
Média	3, 4,5,7, 8, 9, 12, 13
Muito fácil	1, 2, 6, 10, 14,

3.6.2.4 Comparação entre as três provas

No quadro seguinte (Quadro10) é possível observar o índice de dificuldade por item nas três provas.

QUADRO 10 – Índice de dificuldade, comparação entre as três provas

Itens	Prova A	Prova B
1. muito velha	.100	.93
2. trapos	.33	.07
3. móveis	.47	.40
4. vidro	.93	.87
5. floresta	.93	.60
6. baile	.93	.40
7. namorados	.100	.100
8. cravos	.47	.60
9. garotos	.87	.27
10. seda	.33	.13
11. aios	.100	.0
12. bruxa	.93	.93
13. lume	.100	.40
14. v. condão	.87	.33
15. caneca	.53	.53
16. açucareiro	.60	.20
17. açúcar	.100	.100
18. gaveta	.100	.53
19. manteiga	.100	.100
20. fada	.87	.80
21. rugas	.87	.27
22. negra	.100	.53
23. pedras	.100	.80
24. louça	.47	.27
25. palácio	.60	.20
26. arrumar	.100	.73
27. lamentar	.93	.27
28. pentear	.100	.53
29. dançar	.100	.93
30. resmungar	.100	.0
31. espreitar	.87	.47
32. acender	.87	.40
33. rachada	.87	.7
34. curvada	.40	.13
35. enrugada	.80	.07
36. sozinha	.100	.80

Itens	Prova C
1. muito velha	.93
2. espreitar	.80
3. móveis	.60
4. garotos	.60
5. velha	.60
6. bruxa	.73
7. fada	.33
8. lamentar	.60
9. negra vida	.33
10. louça rachada	.73
11. aios	.13
12. enrugada	.60
13. pedras	.66
14. sozinha	.73

Fazendo a comparação temos:

- ✓ Itens que na prova A apresentaram um índice de dificuldade médio e na prova B se apresentaram muito difíceis: 2,10, 16, 24, 25,34;
- ✓ Itens que apresentaram índice de dificuldade médio nas provas A e B: 3, 8, 15;
- ✓ Itens que nas provas A e B se apresentaram muito fáceis: 1,4,7,12,17,19,20, 23, 26, 29, 36.
- ✓ itens que se apresentaram fáceis na prova A e difíceis na prova B : 11, 21, 27,30,33,35.
- ✓ Itens que se apresentam difíceis nas provas B e C: 11.
- ✓ Na prova C o item que se apresentou mais difícil foi o item 11. Este item pedia uma palavra muito pouco usada língua portuguesa.

Na prova A (LGP) nenhum item apresentou um valor alto no índice de dificuldade. Os itens com índice de dificuldade média foram: *trapos, móveis, cravos, caneca, seda, açucareiro,*

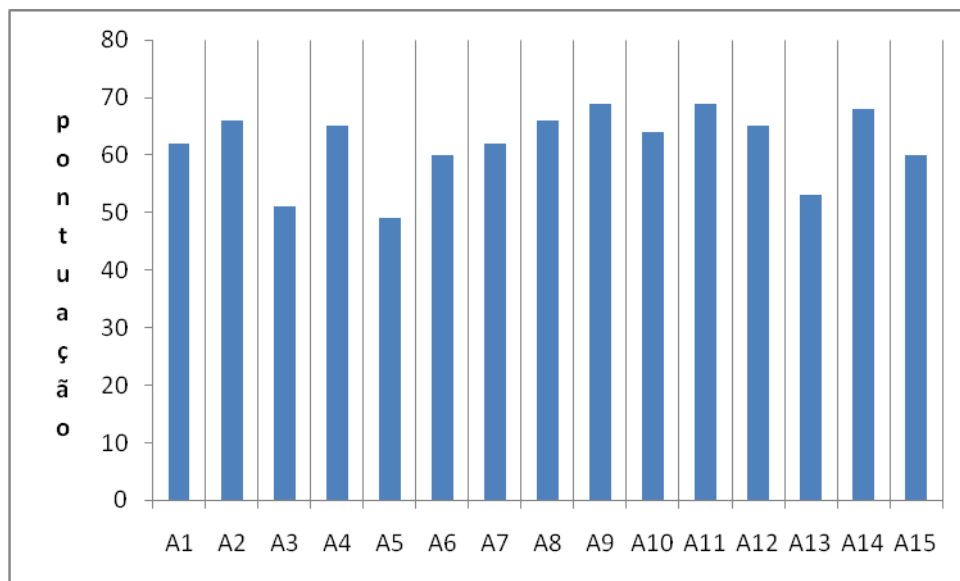
louça, palácio e curvada. Parece-nos que alguma da dificuldade se deve a tratar-se de itens que remetem para conceitos pouco usados. Em alguns casos os informantes não sabem o gesto correspondente mas sabem o significado da palavra e usam um sinónimo com a explicitação da ideia ou da função em que é utilizado.

Ex: “*louça*” – *lavar louça*; “*cravo*” – *para pôr na espingarda*; “*açúcar*” – *para pôr no café*.

3.6.3 Desempenho global por aluno

3. 6.3.1. Prova A (imagem/ LG)

QUADRO 11 – Desempenhos individuais



A pontuação máxima desta prova era de 72 pontos.

Obtivemos uma amplitude de 49 – 70 pontos (68% - 97% de respostas cotadas com 1 e 2 pontos) (Quadro 11).

A facilidade na realização desta prova está patente no valor médio dos resultados (61.8) e na baixa dispersão revelada pelo desvio padrão (6.7) – (Quadro 12). Todos os alunos acertaram mais de 60% dos itens.

QUADRO12 – Resultados

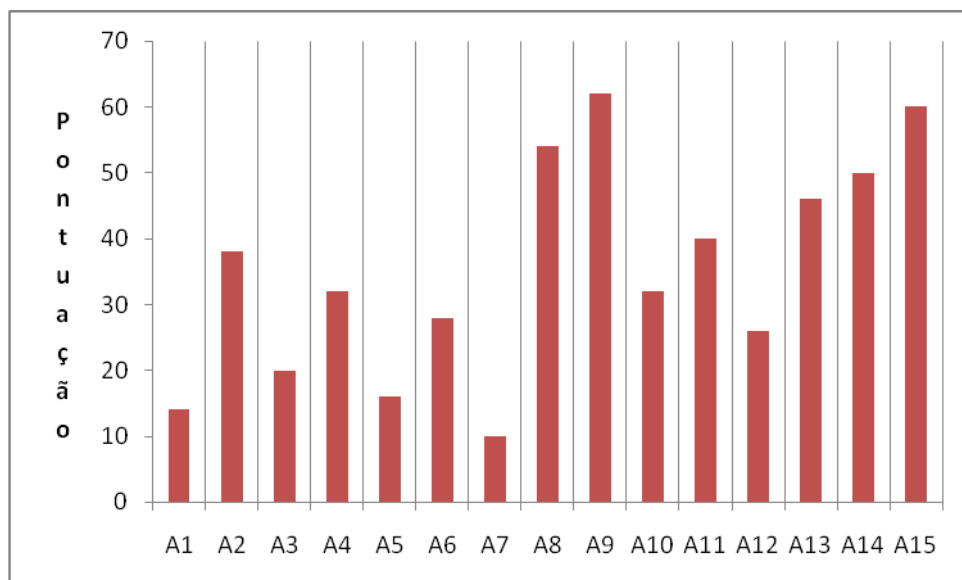
Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
49,00	70,00	61,8	6,7

Os alunos A5, A3 e A13 foram os que apresentaram os resultados mais baixos. Observando os dados sócio - linguísticos verificámos que o aluno A13 iniciou a aprendizagem da língua gestual (de uma língua estruturada) com a entrada no 1º ciclo e o A5 apenas com a entrada no 2º ciclo. Estes três alunos têm como modo de comunicação em casa a oralidade e gestos não codificados⁴¹.

Os alunos A9, A11, A14, A8 e A2 foram os que apresentaram resultados mais elevados. Destes, A2 e A11 têm língua gestual como língua materna desde o nascimento (filhos de pais surdos), e os restantes iniciaram a sua aprendizagem aos 3 anos no jardim de infância, tendo como modo de comunicação em casa a língua gestual e a oralidade. Este grupo iniciou a aprendizagem de L2 com conhecimento de L1.

3.6.3.2 Prova B (palavras escritas)

Quadro 13 – Desempenhos individuais



⁴¹ Gestos naturais, mímica.

A pontuação máxima era de 72 pontos. Obtivemos uma amplitude de 10 – 62 (14% - 86% de respostas cotadas positivamente).

A dificuldade na realização desta prova está patente no afastamento da média (35,2) ao valor máximo possível e na grande dispersão revelada pelo desvio padrão (16,6), (Quadro 14).

Quadro14 – Resultados

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
10,00	62,00	35,20	16,6

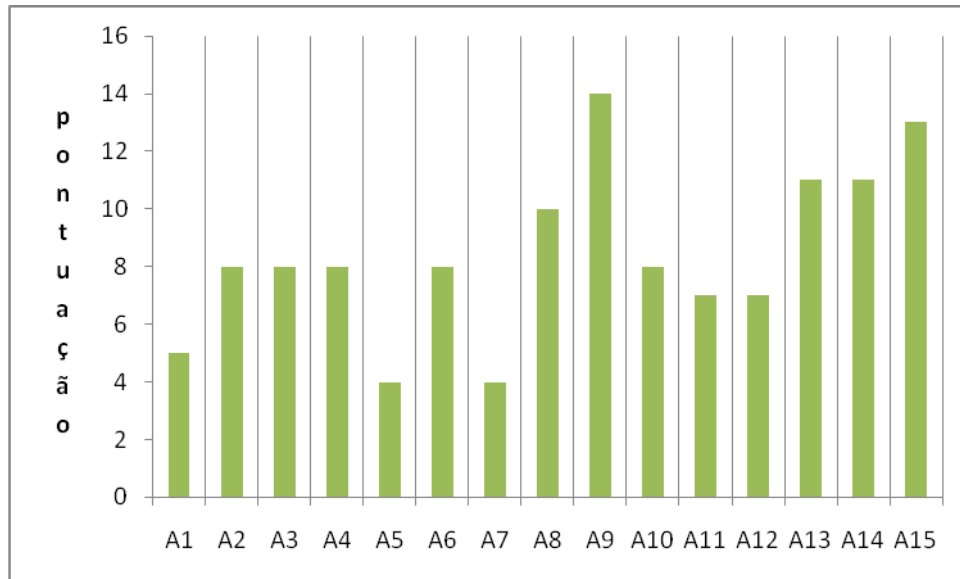
Os alunos que apresentaram os resultados mais baixos foram o A7, A1, A5 e os que apresentaram resultados mais elevados foram o A8, A9, A15, A14 e A13. Observando os dados sócio - linguísticos verificamos que os alunos com resultados mais baixos tiveram acesso à língua gestual e à escrita só depois da entrada no 1º ciclo, utilizando em casa como modo de comunicação a oralidade e gestos não codificados.

Por sua vez, de todos os alunos que apresentaram resultados mais elevados: A13 e A15 só tiveram contacto com português escrito no 1ºciclo, os restantes iniciaram o português escrito aos 3 anos no jardim de infância e comunicam em casa com língua gestual e oralidade.

Não podendo retirar qualquer conclusão convém referir, no entanto, que os alunos A13 e A15 são surdos severos, o que pode explicar o facto de, apesar de terem tido contacto com a língua escrita mais tarde que os outros, apresentarem bons desempenhos nesta prova. O que nos remete para os autores que afirmam que que alunos com resíduos auditivos tendem a ser melhores leitores que os alunos com surdez profunda, pelo facto de poderem usar a fonologia para o processamento da informação o que influenciará positivamente o processo de leitura.

3.6.3.3 Prova C (Compreensão do texto)

QUADRO 15 – Desempenhos individuais prova C



A pontuação máxima era de 14 pontos. Obtivemos uma amplitude de 4 – 14 (28% - 100% de respostas certas).

A relativa dificuldade na realização desta prova está patente no afastamento da média (8,4) ao valor máximo possível e na dispersão revelada pelo desvio padrão (2,9), (Quadro 16).

QUADRO16 – Resultados

Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
4,00	14,00	8,4	2,9

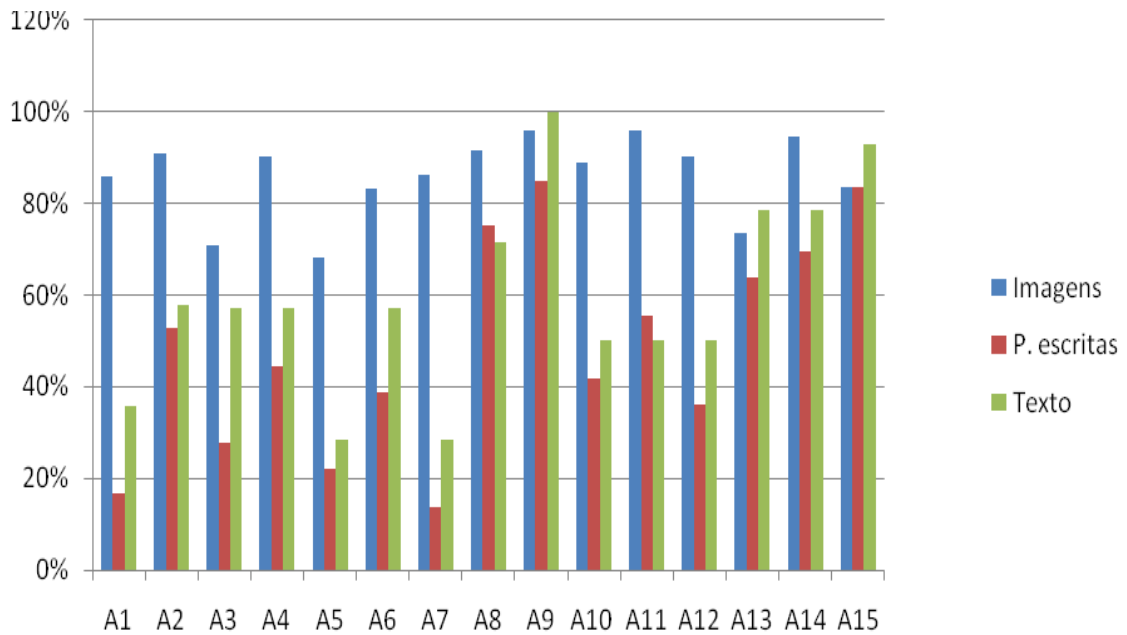
Os alunos que apresentaram os resultados mais baixos são A5, A7, e A1 e os alunos que apresentam os resultados mais elevados são A9, A15, A13, A14 e A8.

Estes alunos são os mesmos que na prova B (PE) apresentaram resultados, respectivamente, mais baixos e mais elevados.

3.6.4 Relação entre as provas

No Quadro 17 observam-se os valores individuais em cada prova. Assim:

Quadro 17 – Valores individuais em cada prova



- em quase todos os alunos (à exceção de A15) os valores da prova A são superiores e distanciam-se da prova B;
- apenas dois alunos (A9 e A15) têm resultados superiores na prova C que na prova A;
- apenas dois alunos (A8 e A11) têm resultados mais altos na prova B que na C.

Pela análise dos dados podemos observar que quer a prova A, realizada na 1ª língua dos informantes, quer a prova C, realizada em português escrito em situação de contexto (compreensão de um texto), tiveram melhores resultados que a prova B (palavras escritas descontextualizadas).

Para responder às questões levantadas no início desta investigação estabelecemos a correlação entre as diferentes provas do teste.⁴²

⁴² Considera-se uma correlação com um grau de significância significativo quando a pontuação obtida é $p < 0.01$ e não significativa quando é $p > 0.05$.

Assim:

Será que um bom desenvolvimento lexical em LGP origina nos alunos surdos boa compreensão da leitura?

Ou, dito de outra forma, será que existe alguma correlação entre o conhecimento lexical em LGP e a compreensão de leitura em Português?

Para avaliar esta relação, estabelecemos a correlação entre os resultados da prova A e C.

QUADRO 18 - correlação entre as provas A e C

Prova		LGP	PE	Comp
LGP	Pearson Correlation	1	,401	,232
	Sig. (2-tailed)		,138	,405
	N	15	15	15

A correlação entre as duas provas é de .23. Embora existente, ela não é muito robusta, o que pode significar que um bom desenvolvimento lexical em LGP não é exclusivamente responsável por uma boa compreensão de leitura nos alunos surdos.

Pode observar-se que, embora as variáveis estejam positivamente associadas, o poder de uma explicar a outra é muito pequeno.

Apesar da escassez da amostra (15 alunos) foi possível perceber no desempenho dos alunos na prova A (léxico em LGP) a relação entre o conhecimento lexical e a aquisição/exposição precoce a uma língua, isto é, os alunos que iniciaram precocemente a aprendizagem de língua gestual portuguesa apresentaram melhores resultados. Isto vem confirmar o defendido por todos os autores estudados, sobre a importância da qualidade da comunicação no contexto familiar e a necessidade de acederem a uma língua o mais cedo possível para que possam desenvolver um bom domínio linguístico.

Valmaseda (1999), Sim-Sim (2005), Spinelli & Ferrand (2009) afirmam não ser suficiente o conhecimento lexical para ler bem. No entanto, todos defendem ser importante o bom domínio de uma língua de modo a poder activar os conhecimentos linguísticos. No acto de ler, se o leitor não possuir referências culturais, não tiver conhecimentos na sua língua

materna, não vai ser capaz de compreender o que lê. Isto é, não consegue aceder ao seu léxico mental que é onde guarda os conhecimentos que possui sobre as palavras da sua língua. Necessita, pois, de aceder ao léxico mental para compreender a palavra lida, de estabelecer a correspondência entre a forma da palavra e a representação mental armazenada na memória (Spinelli & Ferrand, 2009).

Também para Scliar (1988), a aquisição do léxico e a capacidade de planear o discurso numa segunda língua são facilitados com o conhecimento que se tem da primeira língua. Quanto maior o domínio linguístico da língua nativa tanto mais facilitado o caminho para a proficiência numa segunda língua.

A segunda questão que formulámos foi a seguinte:

Será que um bom desenvolvimento lexical em PE origina nos alunos surdos boa compreensão da leitura?

Ou, dito de outra forma, será que existe alguma correlação entre o conhecimento lexical em PE e a leitura em Português?

Para avaliar esta relação, estabelecemos a correlação entre os resultados das provas B e C.

QUADRO 19 - Correlação entre as provas B e C

		LGP	PE	Comp.
PE	Pearson Correlation	,401	1	,929
	Sig. (2-tailed)	,138		,000
	N	15	15	15

Como mostra o Quadro 19, a correlação é de .92, portanto, muito forte entre as duas variáveis em análise, o que significa que há uma associação positiva entre PE (prova B) e compreensão (prova C). Isto é, quanto maior for a compreensão das palavras escritas em português maior será o nível de compreensão de leitura, sendo possível predizer o valor de um desempenho pelo valor de outro.

Estes dados parece terem sido confirmados na análise das provas aplicadas, onde se verificou que os alunos que obtiveram melhores e piores resultados na prova B (Português escrito) são os mesmos que obtiveram melhores e piores resultados na prova C (compreensão do texto).

Isto leva-nos a afirmar que, tal como nos ouvintes, o capital lexical que possuem é importante na compreensão de leitura, remetendo-nos para alguns autores, referidos no capítulo da revisão de literatura, que sustentam ser o domínio lexical, em populações ouvintes, importante na compreensão da leitura. É o caso de Lima (2006), que afirma que “quanto maior for o léxico dominado pelo aluno, mais ele será considerado proficiente na língua”. Igualmente, Viana (2007) refere ser o conhecimento da língua a primeira componente da compreensão da leitura, incluindo este conhecimento a posse de vocabulário e a sua utilização. O reconhecimento das palavras, ou seja, o conhecimento do seu significado, é a base necessária para a compreensão da leitura. Um vasto domínio de vocabulário, os respectivos significados e a ligação entre si são determinantes na compreensão do que se lê, quer em populações ouvintes, quer em populações surdas (Sim-Sim,2005). No entanto, sendo muito importante reconhecer as palavras, isso não é suficiente para ler bem, para tal são necessárias outras estratégias que permitam reflectir sobre o material escrito (Valmaseda & Monterde, 1999).

Verificámos melhores resultados na prova de compreensão que na de palavras isoladas, o que também confirma o observado nas análises anteriores e vai ao encontro do afirmado por Sim-Sim (2005, p.35) de que a “contextualização da palavra escrita, clarificado o respectivo significado, favorece a rapidez e a eficácia da identificação das palavras. A contextualização é essencial para a criança surda”.

A terceira questão formulada reenvia para a relação entre o conhecimento lexical nas duas línguas, LGP e Português Escrito, ou seja, ***existe alguma relação entre o conhecimento de LGP e o conhecimento de PE?***

Procurámos, assim, a correlação entre ambas as variáveis, expressa no quadro 20.

QUADRO 20- Correlação entre as provas A e B

Prova		LGP	PE	Comp
LGP	Pearson Correlation	1	,401	,232
	Sig. (2-tailed)		,138	,405
	N	15	15	15

O valor de .40 expressa uma correlação positiva, embora não muito elevada, o que significa que, embora as variáveis estejam positivamente associadas, o poder de uma explicar a outra existe mas não é muito alto.

O significado das palavras está relacionado com aquilo que elas representam, com o universo de objectos, de entidades, de propriedades, de situações que elas verbalizam, estando o significado de uma palavra relacionado com representações mentais que se fazem dos objectos e das situações (Lopes, 2007).

Quadros (1997, p.30) refere que “o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial não garante o acesso a uma 2ª língua. Na verdade o domínio de L1 apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, não parece ser suficiente para que o processo de aquisição se concretize”. Já para Scliar (1998), Pires Lilian & Lopes (2007) entre outros, a maior ou menor proficiência na segunda língua está muito dependente de um bom conhecimento e da exposição à primeira língua.

Mais uma vez os dados por nós observados remetem-nos para a revisão da literatura onde se afirma que o domínio lexical numa língua, apesar de não ser suficiente, é determinante para a compreensão da leitura.

3.6.5 Análise dos erros

Neste ponto do nosso trabalho achámos pertinente analisar as estratégias utilizadas na decifração da palavra escrita e no acesso ao léxico da sua segunda língua. Esta análise teve por base a prova B, palavras isoladas.

De forma a facilitar essa análise, agrupámos os erros por categorias (Quadro 21), que nos remetem para estratégias usadas por estes alunos na decifração da palavra escrita.

QUADRO 21 – Análise dos Erros

Identificação de uma palavra dentro da palavra alvo		Uso da palavra alvo para identificação de palavras graficamente parecidas		Associação da grafia da palavra a uma sequência que conhece em contexto de frase	
PE	PL	PE	PL	PE	PL
Floresta	Flores	móveis	automóveis	curvada	Curva da estrada
cravos	Avós		telemóveis		

Sobregeneralizações de uma regra gramatical		Confusão com palavras graficamente semelhantes		Confusão com palavras que partilham letras ou sílabas		Associação ao contexto em que fez a aquisição da palavra	
PE	PL	PE	PL	PE	PL	PE	PL
aios	“ai ai”	sozinha	cozinha	rachada	fechada	manteiga	para o pão
	plural de ai						
açucareiro	loja onde se vende açúcar	pedra	Pedro	arrumar	fumar	açúcar	para pôr no café
		varinha	farinha	fada	falar	sozinha	não tem amigos
		seda	seca,sede,	palacio	palhaço	cravo	flor do 25 de A.
	profissão	aios	alhos	garoto	gato		flor de Abril
	árvore do açúcar						espingarda
				garoto		café com leite	

PE = Palavra Escrita / PL = Palavra Lida pelos alunos

Podendo dizer que as estratégias assentaram na:

- procura no léxico interno de uma unidade com sentido;
- valorização de pistas visuais;
- associação a palavras do vocabulário mais frequente;
- relação com regras gramaticais.

Para os ouvintes “uma maneira de decodificar as palavras é transformar os grafemas nos fonemas correspondentes” (Cruz, 2007) sendo necessário relacionar as letras com os respectivos sons da fala. Nos surdos esse processo é necessariamente diferente, não se fazendo de forma natural. Aprender a ler, como refere Reis (2002, p.52) “ implica a mediação do gesto, da língua gestual ao nível do reconhecimento global das palavras e do acesso ao significado e do alfabeto manual ao nível da decodificação das palavras”.

Algumas vezes os alunos deste estudo tentaram articular a palavra procurando pela memória articulatória encontrar um significado. Outras vezes reproduziam em dactilologia – apelando à memória motora da cadeia gráfica.

Ao valorizar pistas visuais, parece-nos que os informantes procuraram:

- a) encontrar no seu léxico uma palavra semelhante gráfica e foneticamente: (trocando apenas um grafema: seda/sede; seda/seca; varinha/farinha; Pedra/Pedro;
- b) isolar cadeias gráficas dentro de uma palavra a que relacionam um sentido, menosprezando os restantes grafemas: garoto/gato; arrumar/fumar; cravos/avós; floresta/flores; ...
- c) criar uma fronteira de palavra de modo a encontrar uma cadeia gráfica com sentido (curvada/curva da)

Parece-nos que ao associar a palavras do seu vocabulário mais frequente utilizaram sobretudo pistas gráficas, seguindo a via logográfica e ortográfica. É difícil dissociar as estratégias usadas quando se prendem com a valorização de pistas visuais e/ou associadas a vocabulário mais conhecido.

Os alunos fizeram o reconhecimento global de uma parte da palavra e atribuíram-lhe um significado, ao relacioná-la com palavras conhecidas idênticas graficamente, mas diferentes semanticamente.

Nas provas aplicadas nunca se verificou que os alunos tivessem transformado uma palavra numa pseudopalavra⁴³. As trocas foram feitas por palavras mais familiares, omitindo alguns grafemas não necessários para a construção do vocábulo cujo sentido tinha sido encontrado no léxico mental.

Isto parece indicar que quando encontram uma palavra desconhecida a encaram como uma pseudopalavra e tentam excluir os grafemas supérfluos até conseguirem emparelhar uma cadeia gráfica com um significado conhecido por eles. Parece-nos pois, que a tentativa de encontrar o significado, não lhe é dado pelas suas características fónicas, mas pelos diferentes significados que têm no seu léxico (valorizando características grafo-visuais).

Se tivessem podido aceder ao significado da palavra pelas suas características fónicas menosprezando as gráficas, como nos sugere León & Mariscal (1999, p. 198), o informante surdo encontraria com facilidade o significado de palavras referentes a vocabulário do seu dia a dia, mas cuja escrita desconhece (por exemplo “arrumar”).

Parece-nos que este grupo de alunos utilizou mais estratégias ortográficas e logográficas do que fonológicas ou alfabéticas.

De realçar que quando não sabiam o significado, respondiam maioritariamente “não vi” e “nunca vi” em vez de “não sei”, o que pressupõe alguma consciência da dificuldade que possuem (pelo menos lhes é atribuída) de que apenas poderão dominar o vocabulário que já lhes foi ensinado.

Será importante referir que, para a criança surda, pseudopalavras ou palavras desconhecidas são a mesma coisa, já que não podem traduzir o estímulo gráfico em oral, activando todo o leque de entradas léxicas de acesso ao significado, como sugere o estudo referido de León & Mariscal (1999).

⁴³ Cadeia gráfica sem significado

O desempenho de alguns alunos ao utilizarem a dactilologia remete-nos para um estudo de Spinelli & Ferrand (2009), em que ele refere que a dactilologia é utilizada como estratégia facilitadora para traduzir de PE para LG. Os leitores recorreram à soletração (dactilologia) com a função de aceder ao significado, para codificar a escrita sem aceder ao significado ou quando não conseguem relacionar o vocábulo ao gesto.

Os nossos dados corroboram Gutiérrez (1999) e Spinelli & Ferrand, (2009) mostrando que as dificuldades de leitura nos alunos estão directamente relacionadas com: léxico limitado; desconhecimento de vocabulário pouco utilizado; dificuldade em vocabulário de duplo sentido; falta de consciência do processo de formação de palavras; desconhecimento das estruturas sintáticas da língua oral; dificuldades em compreender linguagem figurativa, metáforas e expressões idiomáticas.

No entanto, e ainda segundo Spinelli & Ferrand, estas dificuldades com o léxico não são exclusivas dos alunos surdos sendo encontradas frequentemente, também, em ouvintes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Contudo, estes dados vêm ao encontro de estudos realizados por diferentes autores, que apontam diferenças significativas na dificuldade que os surdos ou ouvintes têm na aprendizagem de uma segunda língua. As diferenças dos surdos face a outros bilingues prendem-se com o facto da sua primeira língua ser uma língua gestual sem relação com a oral, o que não acontece noutras situações de bilinguismo.

Como referem Tolchinsky e Levin, citados por Quadros (1997), a alfabetização numa segunda língua envolve processos diferentes, quando se trata de línguas de modalidades diferentes não podendo ser vista como o desenvolvimento de habilidadea linguísticas em mais do que uma língua como se define para as crianças ouvintes (Skliar, 1998).

4. CONCLUSÃO

Foi objectivo deste trabalho perceber se, tal como os diferentes estudos apontam para as crianças ouvintes, também existe alguma relação entre o conhecimento lexical e a competência de leitura nas crianças surdas.

Dada a especificidade que caracteriza este grupo de alunos em termos linguísticos, tentámos articular a literatura existente sobre o assunto e a aplicação de testes de compreensão de leitura a jovens cuja primeira língua é a Língua Gestual, de modo a perceber a existência ou não de correlação entre um bom desenvolvimento lexical em LGP e em PE e a compreensão da leitura.

Partimos das evidências, sustentadas nos diversos estudos referidos ao longo deste trabalho, que os surdos revelam níveis preocupantes de insucesso no domínio da leitura e escrita.

Durante muitos anos, e tendo em conta este contexto de insucesso, foram explicáveis e mais comumente fundamentadas as razões que tornavam inevitáveis as dificuldades sentidas pelas crianças surdas. Neste percurso de investigação agrupámos as nossas reflexões, em questões relacionadas com a especificidade da criança surda, relacionadas com os seus percursos escolares e relacionadas com o domínio do léxico e a compreensão da leitura.

Pela exiguidade da amostra, deliberadamente não relevámos da mesma forma, todas as variáveis relacionadas com os dados sociolinguísticos, que incluímos em Anexo.

Os 15 alunos do estudo dominavam a língua gestual verificando-se, contudo, diferenças que nos parecem poder condicionar⁴⁴ o desenvolvimento cognitivo e linguístico deste grupo: alguns alunos tinham LG como língua materna⁴⁵, alguns tinham primeira língua aprendida antes da entrada na escola /1º Ciclo (por volta dos 3 anos de idade, data da entrada no Jardim de Infância) e outros ainda, tinham LG aprendida na escola depois dos 6 anos⁴⁶.

⁴⁴ Tal como acontece com qualquer criança

⁴⁵ Filhos de pais surdos

⁴⁶ Um dos alunos deste estudo, teve o primeiro contacto com LG depois dos 10 anos de idade.

Todos tiveram percursos escolares diferenciados, condicionados pelas perspectivas políticas, filosóficas e educativas que se alteraram nas últimas décadas, tendo muitos dos professores que leccionaram estes alunos sofrido, também eles, em simultâneo, processos de reflexão e consequentes mudanças de paradigma sobre a educação dos alunos surdos, aprendizagem da LG e apropriação de metodologias de ensino da língua portuguesa escrita⁴⁷ como segunda língua.

O bilinguismo, aceite hoje como dado adquirido, foi objecto de muita controvérsia até à década de 70 e, mesmo no presente, nem sempre é entendido da mesma forma. Por isso, os percursos académicos destes sujeitos reflectem, por certo, essas divergências.

Na sua maioria, a aprendizagem da língua escrita (L2) foi feita em simultâneo com o acesso à língua gestual (L1), o que significa que para eles a relação entre a palavra escrita e o respectivo significado não foi mediada pelo conhecimento que já possuíam duma primeira língua. A fase de iniciação à aprendizagem da leitura não pôde ser sustentada nos conhecimentos em língua gestual. A sua primeira língua, que devia ter sido adquirida de forma natural e espontânea desde o nascimento, aconteceu de forma tardia, artificial e num processo, também ele, de aprendizagem.

Em primeiro lugar, sabemos que a aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada à criança. Se uma criança, ouvinte ou surda, não puder ter uma participação activa em situações comunicativas nas quais esteja sendo usada uma língua inteligível, não se pode contar com um desenvolvimento normal na 1ª língua.
Svartholm (Almeida, 2009, p. 148)

Os processos estruturais e estruturantes de aprendizagem e desenvolvimento são semelhantes, tanto para ouvintes como para surdos, mas poderão ficar comprometidos no caso das crianças surdas que acedem a L1 e L2, apenas, no momento de entrada na escola. O facto da idade crítica de acesso a uma língua já ter sido ultrapassada, poderá trazer repercussões no seu desenvolvimento global.

⁴⁷ Todos os professores de 1º Ciclo tiveram formação de “como ensinar LP como primeira língua” a crianças que já dominam essa língua na modalidade oral.

A aprendizagem da escrita pela criança surda nunca se fará se a criança surda apenas possuir rudimentares conhecimentos da língua oral ou da língua gestual ou nada possuir, isto é, se não tiver adquirido uma primeira língua. A plena aprendizagem da escrita está, assim, seriamente comprometida se a aquisição da língua gestual não se efectuar. (Coutinho, 2006, p.383)

Sendo a comunicação verbal uma necessidade básica de qualquer pessoa, que acontece normalmente de forma intencional ou espontânea, as crianças surdas só a ela têm acesso em determinadas condições e de forma muito dirigida. A quantidade e a qualidade desta comunicação e a forma como ela aconteceu terão por certo marcado estes alunos: na família, dividida quanto ao modo de comunicação a privilegiar; no círculo familiar reduzido, quando só um ou dois elementos é capaz de estabelecer comunicação efectiva com a criança; no processo de aprendizagem da primeira língua em idades avançadas, quando devia ter sido o recurso comunicativo por excelência⁴⁸ desde o nascimento; ou em grandes períodos de silêncio, quando se afastam da comunidade linguística⁴⁹ em que se tornou a escola (nas férias e fins de semana).

No Capítulo 3, fizemos a análise dos resultados da nossa investigação empírica. Relacionámos esses resultados com os dados sociolinguísticos que considerámos mais relevantes. Alguns aspectos analisados pareceram-nos importantes por serem essenciais ao desenvolvimento de novas concepções de educação da criança surda, sustentadas numa ideia de educação bilingue e bicultural que assenta em alguns princípios básicos: necessidade de uma intervenção precoce, acesso à primeira língua de forma natural, melhoria das condições de comunicação com a família e com os pares e desenvolvimento de estratégias de literacia o mais cedo possível.

Se queremos que as crianças surdas realizem uma escolaridade com sucesso é preciso proporcionar-lhes precocemente o domínio da língua portuguesa escrita, como segunda língua, tornando os surdos bilingues. Só assim, pelo desenvolvimento constante de escrita funcional, as crianças ganham maior capacidade para conhecer a estrutura da língua e para a conseqüente compreensão aprofundada da leitura. (Niza, 2008, p.11)

Os alunos deste estudo frequentavam o 5º e 6º ano de escolaridade e a prova de leitura aplicada era do 4º ano de escolaridade. Seria de esperar, por isso, que todos obtivessem um resultado positivo. Parece, contudo, poder-se inferir que a maioria destas crianças apresentou um nível de

⁴⁸ Natural.

⁴⁹ Comunidade surda.

leitura inferior ao ano de escolaridade em que se encontravam, pois apenas um aluno apresentou 100% de sucesso na realização desta prova. Estes dados estão de acordo com estudos referidos na revisão da literatura, que afirmam que os alunos surdos apresentam um nível de leitura abaixo do esperado para o seu ano de escolaridade.

Contudo, esta inferência necessitaria ser confirmada⁵⁰ com a aplicação das mesmas provas a alunos ouvintes a frequentar o mesmo ano de escolaridade, ou completando esta investigação aplicando ao grupo de informantes, uma prova referente ao ano de escolaridade dos alunos.

Relacionando as concepções referidas pelos diferentes autores com os resultados e com os dados sociolinguísticos que valorizámos no nosso estudo, verificámos que: os melhores resultados no conjunto das três provas ocorreram com os alunos que acederam à LG precocemente, nomeadamente na entrada no Jardim de Infância (três anos de idade) e os filhos de pais surdos que a tiveram como língua materna; nos alunos que iniciaram a aprendizagem da leitura e da escrita antes da entrada no 1º Ciclo; nos alunos que iniciaram PE com conhecimento de LG; e finalmente, nos alunos onde parece existir maior coerência da língua falada em casa e na escola.

Em contraponto, os piores resultados verificaram-se nos alunos que tiveram: contacto com uma primeira língua apenas na entrada para a escola e por isso fizeram a aprendizagem do PE e da LG em simultâneo e usam em casa a oralidade associada a gestos. Estes aspectos condicionaram, por certo, o número e a qualidade de interacções significativas.

Podemos concluir assim, que o uso precoce de língua gestual e a aprendizagem também precoce de português escrito são factores determinantes no sucesso de competências de leitura.

O facto de dois alunos com surdez severa apresentarem bons resultados, apesar de terem contacto com LG e PE apenas na entrada do 1º ciclo, leva-nos a poder afirmar que o grau de surdez parece influenciar também as competências de leitura, talvez porque estes alunos utilizam estratégias fonológicas com implicações positivas a nível da compreensão.

Quanto à relação entre o conhecimento lexical em LGP, PE e a leitura, os dados mostraram que a criança que domina já uma primeira língua (oral ou gestual) na entrada na escola tem a

⁵⁰ Em futuros trabalhos de investigação.

possibilidade de contactar de forma mais diversificada com um maior número de vocábulos e assim alargar o seu léxico e o seu mundo conceptual. Quanto maior diversificação acontecer, em situações significativas, maior será a possibilidade de sucesso perante uma palavra desconhecida.

A nossa investigação revelou alguma coerência com os estudos abordados na revisão da literatura, ou seja:

a) Um bom desenvolvimento lexical em LGP não origina de forma significativa melhores resultados a nível da compreensão da língua portuguesa escrita mas é fundamental possuir um bom domínio de uma língua de identidade;

b) Não verificámos correlação muito significativa entre o bom domínio de LG e a compreensão da leitura. Contudo, os alunos com bom domínio em LG foram melhores em todas as provas o que, vem evidenciar a importância do domínio de uma língua de modo a poder activar os conhecimentos linguísticos que já se possuem na primeira língua. Um bom domínio de uma língua possibilita a capacidade de reflexão não só sobre o mundo, mas também sobre o material escrito;

c) Existe uma relação directa entre o desenvolvimento lexical em PE e a compreensão da leitura, no entanto o capital lexical não é determinante, por si só, uma vez que são necessárias outras competências a nível linguístico para ser bom leitor;

d) Na compreensão da leitura o contexto é importante. Uma criança, surda ou não, que apresente dificuldade em evocar o significado de um vocábulo, pode tentar fazê-lo relacionando com os vocábulos que lhe estão próximos e/ou pela previsibilidade criada pelo conhecimento prévio do texto. A capacidade de leitura depende muito de um “jogo de adivinhação” que nos é facilitado pelos diversos factores referidos. O leitor precisa do contexto para perceber o que lê, embora também sejam importantes as experiências e os conhecimentos linguísticos que possui.

Tendo em conta as diferentes variáveis que levantámos ao longo desta dissertação e em jeito de questões na conclusão, gostaríamos de formular, algumas pistas de intervenção futura, baseando-nos na realidade portuguesa actual e na oportunidade que este momento especial pode propiciar à educação das crianças surdas.

A opção por uma educação bilingue, em que a mestria de uma língua gestual e o domínio da versão escrita da língua falada na comunidade de ouvintes deverão ser objectivos a perseguir, obriga a repensar não só a organização do sistema educativo, mas também a formação de professores responsáveis por esses alunos. (Sim-Sim, 2005, p. 9)

4.1. IMPLICAÇÕES

Analisando o grupo etário a que pertencem os alunos que constituíram o grupo de informantes desta investigação, será fácil perceber que todos eles, directa ou indirectamente, sofreram as consequências das mudanças verificadas nas últimas décadas, no que se refere às metodologias de educação da criança surda. Mas este estudo encontrou-os, a todos, a frequentar uma escola de referência criada ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008 e todos eles dominavam já Língua Gestual Portuguesa.

Parece-nos que a nova legislação, em vigor, motivou alterações de paradigma e consequentemente institucionais que ainda se encontram em fase de (re)organização. cremos, contudo, poder afirmar que este trabalho realizado em momento de mudança (para todos os intervenientes no processo educativo) é reflexo, mais dos constrangimentos do passado do que resultado de práticas actuais. Por isso, fundamentámos as pistas de intervenção, no articulado do Decreto-lei 3/2008 já referido.

4.1.1 Implicações pedagógicas

A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3)⁵¹

Nesta perspectiva será necessário que os alunos surdos cujos pais optem por Língua Gestual como L2 e que, na sua maioria, estão em escolas da zona de residência, possam ter como

⁵¹ Alínea 3 do Artº 18Dec. Lei 3/2008, Artº 18

disciplina obrigatória a disciplina de LGP, ministrada por formador surdo. Neste Decreto nada é referido em relação aos alunos surdos cujos pais, por desconhecimento, por proximidade geográfica ou outra razão, não puderam ou quiseram escolher LG como primeira língua. Eles continuam a ser surdos e continuam a necessitar de uma língua natural.⁵²

As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos integram docentes com formação especializada (... docentes surdos de LGP, intérpretes de LGP, terapeutas de fala (...)⁵³

Assim, todos os técnicos que compõem uma Escola de Referência integram o quadro da escola. Este facto permite que possa “ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre técnicos surdos e ouvintes”, e que todos possam “participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos”⁵⁴, logo desde o início do ano lectivo.

A concentração de alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência (...) iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário deve ser feita em ambientes bilingues (...)⁵⁵ “ (...) bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas⁵⁶

A intervenção precoce é feita sempre que possível, em contexto “bilingue” o que permitirá às crianças surdas aceder à escola de referência a partir do momento em que é detectada a surdez, de modo a garantir um bom desenvolvimento linguístico da sua primeira língua o mais cedo possível, e que possam fazer a iniciação precoce à leitura e escrita como instrumentos facilitadores da sua integração social e escolar.

As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família⁵⁷

⁵² Mesmo que não seja a sua primeira língua e a língua de escolarização.

⁵³ Alínea 5 do Artº 23 do Dec. Lei 3/2008,

⁵⁴ Alínea 15 e 21 do Artº 23 do Dec. Lei 3/2008,

⁵⁵ Alínea 2 do Artº 23, Dec. Lei 3/2008,

⁵⁶ Alínea 11 do Artº 23, Dec. Lei 3/2008

⁵⁷ Alínea 10 do Artº 23, Dec. Lei 3/2008

Ao apontarem para o envolvimento e a participação da família as escolas de referência devem promover formação em LGP, para os pais e outros familiares e amigos, de modo a que se verifique uma comunicação real dentro das famílias e se consiga um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das suas crianças surdas.

Será também fundamental que as famílias sejam apoiadas e motivadas para aprenderem língua gestual de modo a ultrapassar as barreiras de comunicação com o filho surdo e com a comunidade surda a que o filho pertence. Será importante que as duas comunidades linguísticas e culturais se respeitem e façam intercâmbios significativos.

Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos⁵⁸.

O professor “ouvinte” de crianças surdas, que tem como função ensinar a ler/escrever, tem que ter sempre presente que: no processo de aprendizagem da leitura e escrita, se trata de uma 2.^a língua, e que ele (professor) não é “falante” fluente da 1.^a língua dos seus alunos; que podendo ser tratada como 2.^a língua em termos didáticos, o processo de ensino/aprendizagem da mesma é bem diferente de outras segundas línguas; que sendo a LPE uma segunda língua terá que ter sempre como referência a primeira – LG; que a aprendizagem dessa segunda língua (PE) deverá aparecer de forma separada e autónoma da primeira (LG) e finalmente, que a cultura inerente às duas línguas⁵⁹ beneficiará se for mutuamente respeitada.

Os professores “ouvintes” necessitam de assentar a sua matriz de trabalho pedagógica no princípio da valorização das experiências e vivências do quotidiano das crianças, como ponto de partida para o trabalho em todas as áreas disciplinares, através da utilização de metodologias que assentem na valorização de estratégias visuais, usando materiais grafo/visuais (a escrita, desenhos), usando materiais visuais/motores (a LG), utilizando recursos audio-visuais disponíveis para apoio à aprendizagem e à comunicação (vídeo, webcam, televisão, computador, projector de opacos, máquina fotográfica, máquina de filmar, etc), devendo o acesso ao currículo ser feito em LG.

⁵⁸ Alínea 20 do Artº 23, Dec. Lei 3/2008

⁵⁹ Biculturalismo.

Nesta perspectiva será necessário que os professores encontrem formação adequada para leccionar crianças surdas em que o PE deve ser ensinado como segunda língua.

4.1.2 Propostas de investigação

No decorrer desta dissertação sublinhámos a importância de novas propostas de investigação que podem emergir das novas práticas na educação de surdos. São importantes porque podem remeter a curto prazo para novas reflexões, que poderão ser motivadoras de alterações políticas e pedagógicas, de reformulações na formação de professores e de outros técnicos.

A criação das escolas de referência para a educação de ensino bilingue veio permitir às famílias optarem por LGP como primeira ou como segunda língua para o seu educando. Paralelamente com esta legislação, foi publicado pelo Ministério da Educação (2008), o Programa para a disciplina de LGP com o principal propósito de “pôr em prática os princípios legais que defendem a sua utilização para a igualdade de oportunidades, no acesso à educação” ficando a LGP como disciplina autónoma no seu processo de ensino/aprendizagem.

Assim, apontamos como propostas de investigação:

- a) estudos comparativos sobre a competência a nível da leitura e escrita, comparando crianças cuja opção dos pais foi pela LGP como primeira ou como segunda língua;
- b) estudos comparativos sobre a competência a nível da compreensão da leitura, em crianças cujo modelo pedagógico assentou na “modalidade bilingue”, mas onde LGP e LP surgem como disciplinas independentes, com currículo próprio e reflectindo cada uma a cultura da comunidade a que se refere (surda e ouvinte) ou, alternativamente, LGP e LP surgem em simultâneo e cujo currículo reflecte a cultura ouvinte;
- c) estudos comparativos sobre a competência, de leitura e escrita dos alunos surdos, relacionando essas competências com os métodos de ensino da leitura/escrita usados pelos professores;

d) estudos comparativos para perceber hábitos de leitura das crianças surdas em famílias, onde pelo menos um dos seus elementos domina a Língua Gestual e a relação desse facto com a motivação para a leitura.

Finalmente gostaríamos que este trabalho, as sugestões e propostas nele formuladas, seja um bom contributo para novas reflexões e partilha de ideias de modo a sensibilizar todos os que interagem com a comunidade surda para as especificidades e necessidades educativas do Surdo no tempo presente.

“... aceitar uma educação bilingue para os surdos pressupõe o desenvolvimento pleno da linguagem gestual no processo educativo e o domínio da língua portuguesa escrita, (...) por respeito pela inteligência do educador e dos educandos.”(Niza, 2008, p.12).

5. BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a Surdez, Educação de Surdos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Alegria, J. (1999). *La Lectura En El Nino Surdo, Elementos para una Discusión*. In C. A. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Lenguaje Escrito y Sordera, enfoques teóricos Y derivaciones prácticas* (pp. 60-76). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Alegria, J. (1987). *Mécanismes de L'aquisition de la Lecture chez L'enfant Sourd*. Bruxelas: APEDAF.
- Almeida, E. O. (2000). *Leitura e Surdez, um Estudo com Adultos não Oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Almeida, M. J. (2007). *A Criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia*. Universidade de Aveiro: Tese de Mestrado não publicada.
- Almeida, M. J. (2009). *o Desenvolvimento da Literacia na Criança Surda: uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce*. *Medi@ções-revista OnLine* Vol.1 – nº 1. obtido em 5 Agosto de 2009 <http://mediacoes.esse.ips.pt>
- Amaral, M. A.; Coutinho A.; Martins, Delgado (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho
- Amaral, M. A. (2002). *Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas, estudo experimental de aplicação de um modelo bilingue*. Faculdade de Letras - Lisboa: Tese de Doutoramento, não publicada.
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2005). *Inovação, Teoria e Prática no Ensino Bilingue de Crianças Surdas*. In O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 107 -117). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Portugal: McGraw-Hill.
- Bettencourt, J. (1993). *A Língua Gestual Portuguesa*. Congresso Nacional de Surdos. Coimbra.
- Bispo, M.; A, Clara, M.d & Clara, L. (2006). *O Gesto e a Palavra 1, Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Caminho

- Bispo, M., Couto, A., Clara, M. d., & Clara, L. (2009). *O Gesto e a Palavra II, Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Caminho.
- Boas, M. A. (2001). *Avaliação do Desenvolvimento da Literacia*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Boutin Quesnel, (1985), AIT Associação de Informação Terminológica (AIT). Obtido em 20 de Março de 2009 http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/ctl_pdf/B.pdf
- Caldas, A. C. (2007). *a Herança de Franz Joseph Gall , O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Caldas, A. C. (2009). *Um Olhar Neurobiológico Sobre a Língua Gestual*. In M. Bispo, A. Couto, M. d. Clara, & L. Clara, *O Gesto e a Palavra* (pp. 79 - 96). Lisboa: Caminho.
- Carlos Skliar, O. (1998). *Um Lhar Sobre As Diferenças*. Porto Alegre : Meditação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia De Investigação, Guia Para Auto-Aprendizagem , 2ª edição*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., Martins, M., Morgada, M., & Estanqueiro, P. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Educação Pré Escolar e Ensino Básico*. Lisboa : Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, M. T. (2008). *Diversidade Lexical E Extensão Frásica Na Escrita, Comparação Entre Crianças Surdas E Normo Ouvintes*. Universidade Católica, Lisboa: Tese de Mestrado não publicada.
- Cedillo, P. (1999). *Breve Descripción Da La Escuela. II Jornadas De Educación Bilingue En El Niño Sordo* (pp. 33- 35). Catalunya: Mayo.
- Chomsky,N. (1975). *Reflexões Sobre A Linguagem*. Lisboa: Edições 70
- Constituição da República Portuguesa (1977). *Lei Constitucional 1/97*. Diário da Republica 1ª série A. Lisboa.
- Correa, A. J. (1999). *Contexto Social Del Acto Comunicativo*. In M. Á. Royo, & A. J. Correa, *Logopedia, Ámbitos de Intervención* (pp. 11 - 17). Granada: Aljibe.
- Cortez, M. Á., & Jiménez, A. (1999). *Logopedia Ámbitos De Intervencion*. Granada: Aljibe.

- Coutinho, A. (2006). *Representações Sociais Da Leitura E Da Escrita Na Criança Surda*. In M. Bispo, A. Couto, M. d. Clara, & L. Clara, *O Gesto e a Palavra I* (pp. 151 - 189). Lisboa: Caminho.
- Coutinho, A. (2006)., *A Sequência Narrativa Em Crianças Surdas - Influência Do Ambiente Bilingue Na Aquisição da Estrutura Narrativa*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva Da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Declaração de Salamanca (1994). *Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Duarte, I. (2006). *Igualdade De Oportunidades Na Criança Surda*. In M. Bispo, A. Couto, M. d. Clara, & L. C. Coordenação, *O Gesto e a Palavra I* (pp. 257 -274). Lisboa: Caminho.
- Duarte, H.; Almeida, M, J.; (2006). *Derrubar as Barreiras da Comunicação e do Acesso à Informação*. In M. Bispo, A. Couto, M. d. Clara, & L. Clara, *O Gesto e a Palavra I*(pp. 221-256). Lisboa: Caminho.
- Dutra, I. M. (1995). *Aprendizagem Da Leitura E Escrita Da Criança Surda*. Lisboa:ESE.
- Ellis, A.W. (1995). *Leitura, Escrita E Dislexia, Uma Análise Cognitiva*.Porto Alegre: Artes médicas.
- Faria, I. H. (1996). *Linguagem Verbal, Aspectos Biológicos E Cognitivos*. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. Gouveia, *Introdução À Linguística Geral E Portuguesa* (pp. 35 -70). Lisboa: Caminho.
- Faria, I.H,(2002). *Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolaridade*. Educação & Comunicação (pp 10-17 Escola Superior de Educação de Leiria. Obtido em 13 de Maio de 2009 de <http://www.esecs.ipleiria.pt/index.php?id=1405>
- Farias, G. M., & Fronza, C. d. (2006). *Aquisição Da Língua Portuguesa Escrita Por Crianças Surda*. Obtido em 10 de Julho de 2009, de <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=26>
- Fernandes, E., & Rios, K. R. (1998). *Educação Com Bilinguismo Para Crianças Surdas. Intercâmbio -Vol.VII* pp. 13 -21.

Garnham & Menyuk, *Associação De Informação Terminológica (AIT)*. Obtido em 20 de Março de 2009

http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/ctl_pdf/B.pdf

Giménez, A.; Abadía, A.; Díaz, C. (1999). *Lengua de Signos, Textos Escritos y Personas Sordas: um Triângulo de Comprensión y Aprendizaje*, In C. A. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Lenguaje Escrito y Sordera, enfoques teóricos Y derivaciones prácticas* (pp. 212 -214). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda*. S. Paulo: Plexus.

Gutiérrez, A. B. (1999). *Lenguaje Escrito Y Sordera, Sobre Qu`Cuestiones Es Importante Reflexionar*. In A. B. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Language Escrito Y Sordera, Enfoque Teóricos Y Derivaciones Prácticas* (pp. 47-56). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

Gutschow, C. R. (s.d.). *Aquisição Da Linguagem Escrita*. Obtido em 9 de Julho de 2009, de

<http://www.profala.com/arteducesp47.htm>

Heiling, K. (1999). *La Lectura Y La Escritura En Los Ninos Sordos En Contextos Bilingues, Una Experiência De Veinte Anos De Evaluacion*. Salamanca: Publicacion universidad Pontificia de Salamanca.

Hornby, & Crstal. (1977;1987). *Associação De Informação Terminológica (AIT)*. Obtido em 20 de Março de 2009, de http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/ctl_pdf/B.pdf

Karnopp, D. L., & Quadros, D. R. (2001). *Educação Infantil Para Surdos*. In E. D. Roman, & V. E. organizadores, *A Criança De 0 A 6 Anos E A Educação Infantil, Um Retrato Multifacetado* (pp. 214 – 230). Canoas.

Laborit, E. (2007). *O Grito da Gaivota*. Lisboa : Caminho.

Lacerda, C. (1998). *Um Pouco Da História Das Diferentes Abordagens Na Educação Dos Surdos. Cadernos CEDES*. Obtido em 5 de Março de 2009, de <http://www.scielo.br>.

Landa, J. M., Torres, J., & Ugarte, R. (1999). *Estudios Sobre El Conhecimento Fonológico En Los Ninos Sordos*. In A. B. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Lenguaje Escrito Y Sordera, Enfoques Teóricos Y Derivaciones Prácticas* (pp. 183-201). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

- Lane, H. (1997). *A Máscara Da Benevolência, A Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lebedeff, T. (2000). *Algumas Reflexões Sobre A Educação Dos Surdos*. Revista de Educação, Vol.13,nº2 pp. 87-92.
- Leybaert, J. (1999). *Habilidades Fonológicas de Ninos Sordos Expuestos a Diferentes Modelos de Comunicación. Juicios Desde la Rima, la Ortografía y la Lectura*. In A. B. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Lenguaje Escrito Y Sordera, Enfoques Teóricos Y Derivaciones Prácticas* (pp.77 -89). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- León, M. C., & Mariscal, G. S. (1999). *Uso Da Las Vías De Acesso Al Significado De La Palabra Escrita En Adolescentes con Dificiencia Auditiva*. In C. d. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Leuguaje Escrito y Sordera, Enfoques Teóricos y Derivaciones Prácticas* (pp. 191-201). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Lima. (2006). *Algumas Considerações Sobre O Ensino De Português Para Surdos Na Escola Inclusiva*. Obtido em 20 de Maio de 2009, de <http://www.letramagna.com/escolainclusiva.pdf>
- Linuesa, M. C., & Gutiérrez, A. B. (1999). *La Enseñanza De La Lectira, Enfoque Psicolinguístico Y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Lopes, A. C. (2007). *Semântica*. Coimbra: Caminho.
- Marchesi, A. J. (1987). *El Desarrollo Cognitivo Y Lingüístico De Los Ninos Sordos*. Alianza Psicología. Madrid
- Martins, M. A. (2000). *Pré -História Da Aprendizagem Da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, R. Delgado (1997). *Como Aprendem As Crianças Surdas A Ler E A Escrever*. *Noésis*, pp. 31-33.
- Martins, R. Delgado (1986). *Integração Da Criança Surda Em Jardim Infantil*, Uma experiência de Linguagens alternativas. *Análise Psicológica I(V)*, pp. 115 -120.
- Martins, R. Delgado (1996). *Modalidades Ínguísticas Do Sistema Gestual Ao Sistema Verbal. Para Além do Silêncio*, (nº5), pp. 5 -10.

- Martins, M. R. (1996). *Representações Da Linguagem Verbal*. In O. d. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A.M.Gouveia, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 85 -102). Lisboa: Caminho.
- Matsuura. (2008). *Grupo De Línguas*. Obtido em 20 de Janeiro de 2009, de <http://www.grupodelinguas.com>
- Medeiros, M. C. (2008). *Promoção Da Compreensão De Leitura Em Alunos Portadores De Surdez Impacto De Um Programa De Intervenção Com Suporte Informático*. Ponta Delgada: Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada.
- Ministério da Educação (1998). *Despacho n.º 7520, 2ª série, de 6 de Maio* Diário da República. Lisboa
- Ministério da Educação (2001). *GAVE. Provas De Aferição*. Obtido em Novembro de 2008
<http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular E Programas, 1º ciclo do Ensino básico*. Lisboa.
- Ministério da Educação (2008). *Programa Curricular De Língua Gestual Portuguesa, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo Do Ensino Básico*. Lisboa.
- Ministério da Educação (2008). *Decreto Lei 3/2008 , 1ª série, nº 4* . Diário da República. Lisboa.
- Ministério da Educação (2008). *Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio* Diário da República. Lisboa
- Moedas, P.(2000). *Vivenciar O Prazer Da Leitura Na Escola*. Revista do Movimento da Escola Moderna (nº10) pp.11 - 43.
- Monfort, M. (1999). *Reflexiones Sobre El Desarrollo de Las Habilidades Lectoras en Alumnos Sordos*. In A. B. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Lenguaje Escrito y Sordera Enfoques Teóricos y Derivaciones Prácticas* (pp. 91 -105). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Niza, S. (2008). *Gestuário, Dicionário da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Instituto Nacional da Reabilitação e Ministério da Educação.
- Oliveira, A. M. (2002). *Acesso Ao Léxico E Alternância De Línguas Bilingues* em Obtido em 9 de Junho de 2009, de www.esel.ipleiria.pt/files/1417.1.pdf

- Pereira, M. C. (2000). Prefácio. In E. O. Almeida, *Leitura E Surdez, Um Estudo Com Adultos Não Oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Pires Lilian, C.; Lopes R. (2007). *A Aquisição Da Flexão Em Português Escrito Por Sinalizantes Surdos: Uma Reflexão Inicial Sobre Educação Bilingue* in Salles, H.M , *Bilinguismo Dos Surdos, Questões Linguísticas E Educacionais* (pp 17- 47). Goiânia: Cãnone editorial.
- Quadros, R. M. (1997,). (a) *A Aquisição de L1 e L2, o Contexto da Pessoa Surda*. Anais do Seminário, *Desafios e Possibilidades na Educação Bilingue para Surdos*, (pp. 70-87).
- Quadros, R. M. (1997). (b) *Educação dos Surdos , A Aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros, R. M. (2006). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R. M. (s.d.). http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm. Obtido em 23 em Janeiro de 2009, de http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/page568.htm
- Quadros, R. M. (2005). *Políticas Linguísticas: As Representações das Línguas para os Surdos e a Educação de Surdos no Brasil*. Obtido em 6 de Julho de 2009, de http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/page435.htm
- Quadros, R. M., & Cladis Perlin, O. (. (2007). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul.
- Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira - Estudos Línguísticos*. S.Paulo: Artemed.
- Quadros, R. M., & Schmiedt, M. L. (2006). *Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos*. Porto Alegre: Gráfica Pallotti.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico Da Aprendizagem Da Leitura E Da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, M. J. (2002). *Alunos Surdos Severos E Surdos Profundos: Ccpreensão Da Leitura No Final Do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Núcleo de orientação educativa e de educação especial, Departamento de educação básica. Lisboa: Ministério da Educação.

- Reis, M. J. (2007). *Compreensão De Leitura, Desempenho Em Alunos Surdos Severos E Surdos Profundos No Final Do 1º Ciclo Do Ensino Básico*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada - Lisboa: não publicada.
- Rosa, C. (1999). *Desenvolver A Compreensão Da Leitura Em Crianças Surdas*. Escola Superior de Educação de Lisboa: não publicado.
- Roy, M. Á., & Ontiveros, E. o. (1999). *El Lenguaje De Signos*. In M. à. Roy, & A. J. Correa, *Logopedia Ámbitos De Intervención* (pp. 81- 105). Granada: Aljibe.
- Sacks, O. (1989). *Vendo Vozes , Uma Jornada Pelo Mundo Dos Surdos*. Rio de Janeiro: IMAGO.
- Salles, H. m., Faulstich, E., Carvalho, O. L., & Ramos, A. A. (2004). *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Caminhos Para A Prática Pedagógica, Volume 1*. Brasília: Ministério de Educação-Secretaria de educação Especial -Brasil.
- Salles, H. M., Faulstich, E., Carvalho, O. L., & Ramos, A. A. (2004). *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Caminhos Para A Prática Pedagógica, Volume 2*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.
- Sanches, E. (1999). *Que Es El Lenguaje Escrito?* In A. B. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Lenguaje Escrito y Sordera* (pp. 21-45). Salamanca: Universidad Pontificia.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem, Aspectos e Implicações Neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- Saussure, (1916). *Associação De Informação Terminológica (AIT)*. Obtido em 20 de Março de 2009 http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/ctl_pdf/B.pdf
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação Da Linguagem Oral, Um Contributo Para O Conhecimento De Desenvolvimento Linguístico Das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I (1999). *Literacia E Alfabetização: Dois Conceitos Não Coincidentes*. Revista Internacional de Língua Portuguesa , pp. 62 -66.
- Sim – Sim, I, & Micaelo, M. (2006). *Determinantes Da Compreensão De Leitura*. In I. S.-S. Coordenadora, *Ler e Ensinar a Ler* (pp. 35-62). Lisboa: Grafiasa.

- Sim, Sim, I.; Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna Na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Simões, A., & Correia, L. M. (1992). *Educação Bilingue: Perspectivas Educacionais*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação .
- Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda, Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura e Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos; PNEP*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skliar, C. (1998). *Os Estudos Surdos Em Educação, Problematizando A Normalidade*. In C. Skliar, *Um Olhar Sobre As Diferenças* (pp. 7-29). Porto Alegre: Mediação.
- Souza, R. M. (1998). *Que Palavra Te Falta?* S. Paulo: Martins Fontes.
- Spinelli, E., & Ferrand, L. (2009). *Psicologia da Linguagem, o Escrito e o Falado, do Sinal à Significação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Valente, A., Correia, M. J., & Dias, R. (2005). *Surdez, Duas Realidades Interpretativas*. In O. Coelho Coordenação, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 81-90). Santa Maria da feira: Afrontamento.
- Valente, A., Correia, M. J., & Dias, R. (2005). *Surdez, Duas Realidades Interpretativas*. In O. Coelho Coordenação, *Perscrutar e Escutar a A surdez* (pp. 81-90). Santa Maria da feira: Afrontamento.
- Valmaseda, M., & Monterde, L. G. (1999). *Formar Lectores: Buscando Caminos Com Los Alumnos Sordos*. In A. B. Gutiérrez, & C. V. Alonso, *Lenguaje escrito y sordera, Enfoques Teóricos Y Dericaciones Prácticas* (pp. 125-135). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

- Viana, F. L. (2009). *A Avaliação Da Leitura. Universidade De Évora*. Texto recomposto por José Carvalho
Obtido em 1 de Agosto de 2009 de
www.ebim.drealentejo.pt/moodle//mod/resource/view.php?id=1120
- Viana, F. L. (2007). *Aprender A Ler Apenas Uma Questão De Métodos, Estratégias Eficazes Para O Ensino Da Língua Portuguesa*. Braga: Casa do Professor.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral À Leitura, Construção E Validação Do Teste De Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender A Ler, Da Aprendizagem Informal À Aprendizagem Formal*. Lisboa: ASA.
- Vicente, Á., Ruiz, B., Munoz, F., & Fernandez, P. (1999). *El Sussurro De Los Libros*. In A. B. Guitérrez, & C. Alonso, *Lenguaje Escrito Y Sordera, Enfoques Teóricos Y Derivaciones Prácticas* (pp. 246 -252). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamento e Linguagem*. S.Paulo: Martins Fontes.

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

(a preencher por nós com dados recolhidos junto dos alunos, do professor de educ. especial e na consulta dos processos individuais)

Nome: _____ Idade: _____ Ano de Escolaridade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Grau de surdez: severa profunda

Tipo de prótese: convencional implante coclear

Idade em que foi detectada a surdez. -----

Idade em que teve o 1º contacto com a Língua Gestual -----

Idade de início de aprendizagem de Português escrito _____

Tem familiares surdos?

Mãe Pai Irmãos Outros

Língua materna do pai: -----

Língua materna da mãe:-----

Comunicação em casa:

LG/Oral Só LG Só oral ¹gesto/oral

Comunicação na escola:

LG/Oral Só LG Só oral gesto/oral

Data: _____

¹ Gestos/mímica (não estruturados)

Aluno	Idade/anos	Sexo	Escolaridade	Grau de Surdez	Prótese
A1	14	Masculino	5º Ano	Profundo	Convencional
A2	11	Masculino	5º Ano	Profundo	Não usa
A3	13	Masculino	5º Ano	Severa	Convencional
A4	14	Feminino	5º Ano	Severa	Convencional
A5	13	Feminino	5º Ano	Profundo	Convencional
A6	12	Masculino	5º Ano	Profundo	Implante
A7	16	Feminino	5º Ano	Profundo	Convencional
A8	11	Masculino	6º Ano	Profundo	Implante
A9	12	Feminino	6º Ano	Profundo	Convencional
A10	13	Masculino	6º Ano	Severa	Convencional
A11	14	Masculino	6º Ano	Profundo	Convencional
A12	16	Feminino	6º Ano	Severa	Convencional
A13	14	Masculino	6º Ano	Severa	Convencional
A14	11	Masculino	6º Ano	Severa	Convencional
A15	11	Masculino	6º Ano	Severa	Convencional

Aluno	Familiares Surdos		Língua materna		Contacto/Aprend.		Comunicação	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	LGP	P.Escrit.	Casa	Escola
A1	não	não	s/d	oral	6 Anos	1º ciclo	Gesto/oral	LG
A2	sim	sim	LGP	LGP	Nascim.	1º ciclo	LG	LG
A3	não	não	oral	oral	3 anos	Jard. inf	Gesto/oral	LG/oral
A4	não	não	oral	oral	6 anos	1º ciclo	Gesto/oral	LG/oral
A5	não	não	oral	oral	13 anos	1º ciclo	Gesto/oral	LG/oral
A6	não	não	oral	oral	2 anos	Jard. inf	LG/oral	LG
A7	não	não	oral	oral	7 anos	1º ciclo	Gesto/oral	LG
A8	não	não	oral	oral	3 anos	Jard.inf	LG/oral	LG/oral
A9	não	não	oral	oral	3 anos	Jard. Inf.	LG/oral	LG/oral
A10	não	não	oral	oral	4 anos	1º ciclo	Gesto/oral	LG/oral
A11	não	sim	oral	LGP	Nascim.	1º ciclo	LG/oral	LG/oral
A12	não	não	oral	oral	5 anos	1º ciclo	Gesto/ oral	LG/oral
A13	não	não	oral	oral	6 anos	1º ciclo	Gesto/ oral	LG/oral
A14	não	não	oral	oral	3 anos	Jard. Inf.	LG/oral	LG/oral
A15	não	não	oral	oral	6 anos	1º ciclo	oral	LG/oral



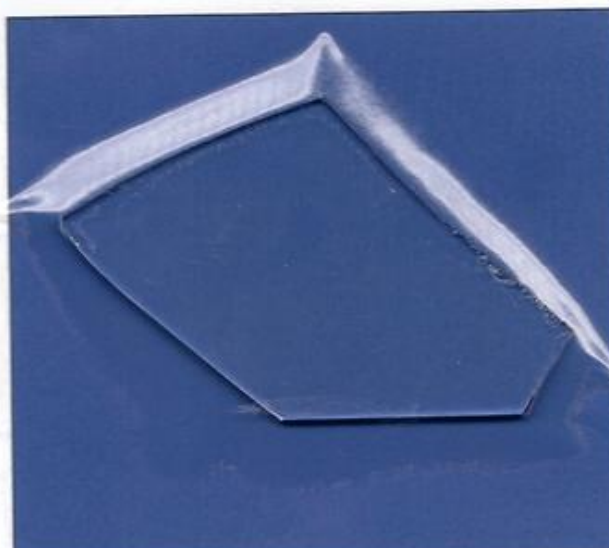
1



2



3



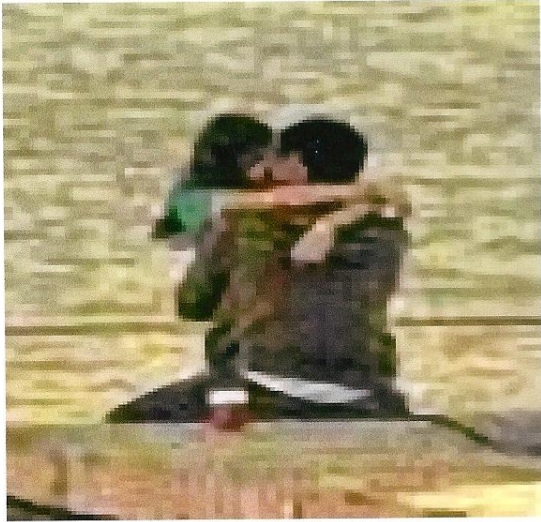
4



5



6



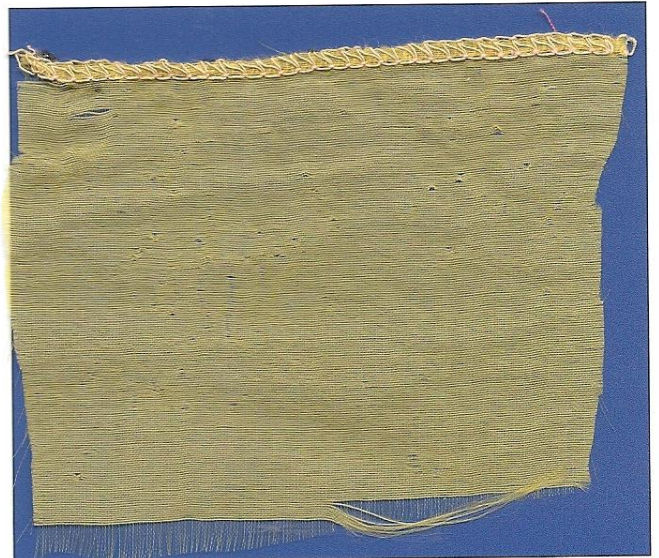
7



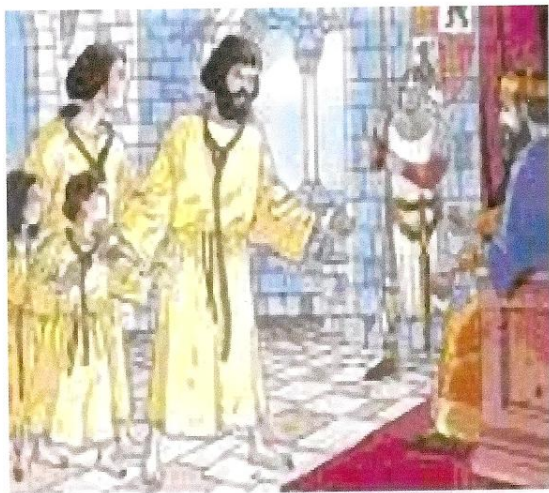
8



9



10



11



12



13



14



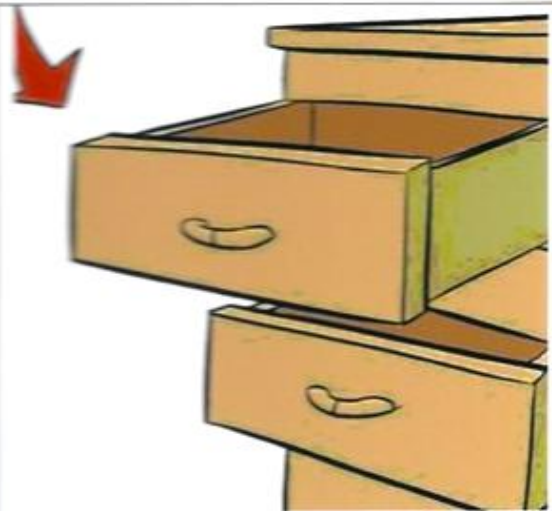
15



16



17



18



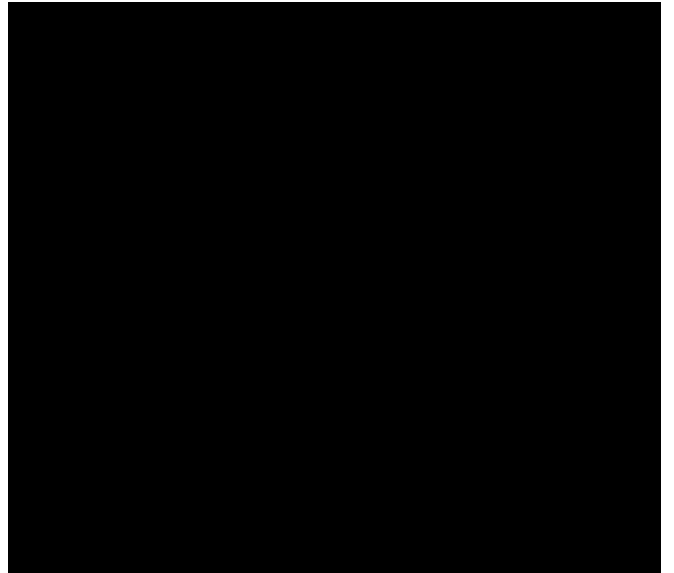
19



20



21



22



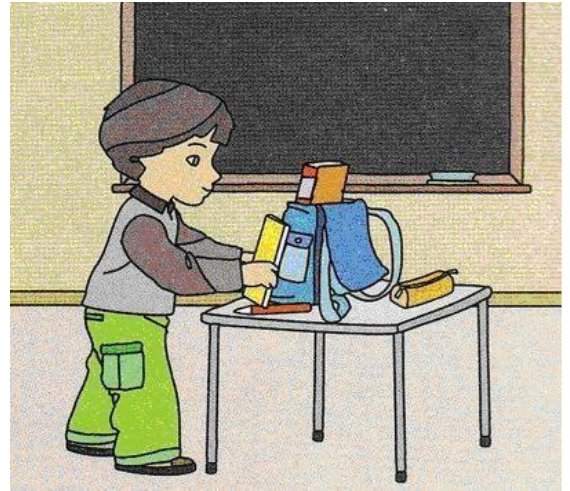
23



24



25



26



27



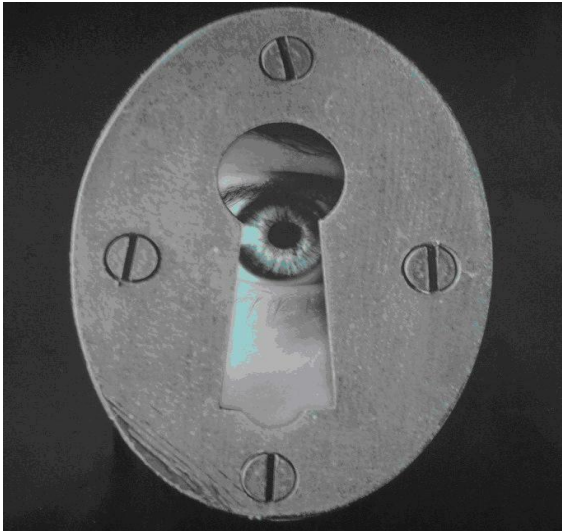
28



29



30



31



32



33



34



35



36

1	Muito velha	2	Trapos	3	Móveis
4	Vidro	5	Floresta	6	Baile
7	Namorados	8	Cravos	9	Garotos
10	Seda	11	Aios	12	Bruxa
13	Lume	14	Varinha	15	Caneca
16	Açucareiro	17	Açúcar	18	Gavetas
19	Manteiga	20	Fada	21	Rugas
22	Negra	23	Pedras	24	Louça
25	Palácio	26	Arrumar	27	Lamentar
28	Pentear	29	Dançar	30	Resmungar
31	Espreitar	32	Acender	33	Rachada
34	Curvada	35	Enrugada	36	Sozinha

Lê o texto e responde às perguntas

Nome: _____

Data ____/____/____

Era uma velha muito velha que vivia numa casa velhíssima. E dentro da casa só havia trapos, móveis partidos e louça rachada. Oriana espreitou pela janela que não tinha vidro. A velha estava a arrumar a casa e enquanto trabalhava falava sozinha, dizendo:

- Que negra vida, que negra vida! Estou tão velha como o tempo e ainda preciso de trabalhar. E não tenho nem filho nem filha que me ajude. Se não fossem as fadas que seria de mim?

«Quando eu era pequena brincava na floresta e os animais, as folhas e as flores brincavam comigo. A minha mãe penteava os meus cabelos e punha uma fita a dançar no meu vestido. Agora, se não fossem as fadas, que seria de mim?

Quando eu era nova ria o dia todo. Nos bailes dançava sempre sem parar. Tinha muito mais do que cem amigos. Agora sou velha, não tenho ninguém. Se não fossem as fadas que seria de mim?

Quando eu era nova tinha namorados que me diziam que eu era linda e me atiravam cravos quando eu passava. Agora os garotos correm atrás de mim, chamam-me 'velha', e atiram-me pedras. Se não fossem as fadas que seria de mim?

Quando eu era nova tinha um palácio, vestidos de seda, aios e lacaios. Agora estou velha e não tenho nada. Se não fossem as fadas que seria de mim?

Oriana ouvia esta lamentação todas as manhãs e todas as manhãs ficava triste, cheia de pena da velha, tão curvada, tão enrugada e tão sozinha, que passava os dias inteiros a resmungar e a suspirar.

As fadas só se mostram às crianças, aos animais, às árvores e às flores. Por isso a velha nunca via Oriana, mas, embora não a visse, sabia que ela estava ali, pronta a ajudá-la.

Depois de ter varrido a casa, a velha acendeu o lume e pôs a água a ferver. Abriu a lata do café e disse:

- Não tenho café.

Oriana tocou com a sua varinha de condão na lata e a lata encheu-se de café.

A velha fez o café e depois pegou na caneca de leite e disse:

- Não tenho leite.

Oriana tocou com a sua varinha de condão na caneca e a caneca encheu-se de leite.

A velha pegou no açucareiro e disse:

- Não tenho açúcar.

Oriana tocou com a varinha de condão no açucareiro e o açucareiro encheu-se de açúcar.

A velha abriu a gaveta do pão e disse:

- Não tenho pão.

Oriana tocou com a varinha de condão na gaveta e dentro da gaveta apareceu um pão com manteiga.

A velha pegou no pão e disse:

- Se não fossem as fadas que seria de mim!

E Oriana, ouvindo-a, sorriu.

Sophia de Mello Breyner Andresen,
A Fada Oriana, Porto, Ed. Figueirinhas, 2000

**1. O que quer dizer a frase do texto *Era uma velha muito velha*
Que vivia numa casa velhíssima ?**

Assinala com X a afirmação que completa a tua resposta.

Essa frase quer dizer que a velha e a casa

Já tinham muitos, muitos anos _____

Já tinham sido abandonadas _____

Já não serviam para nada _____

Já estavam muito sujas _____

**2. Põe um X na frase que completa a afirmação que se segue,
de acordo com o texto.**

Quando Oriana espreitou pela janela, a velha estava a

Dormir a sesta _____

Coçar a cabeça _____

Cuidar da casa _____

Fazer o almoço _____

**3. Assinala com X a frase que completa a afirmação que se segue,
de acordo com o texto.**

A casa da Velha tinha

Armários novos _____

Armários partidos _____

Roupas bonitas _____

Louça branca _____

4. *Agora os garotos correm atrás de mim.*

Quem corre atrás da velha?

Os cães _____

As crianças _____

Os adultos _____

Os gatos _____

5. De acordo com o texto, assinala com X a afirmação verdadeira.

Agora a velha...

Tinha muitos amigos _____

Usava roupas caras _____

Era muito alegre _____

Não tinha namorados _____

6. Quem era Oriana?

Uma fada amiga _____

Uma bruxa amiga _____

Uma fada inimiga _____

Uma criança amiga _____

7. Por que razão a velha não conseguia ver Oriana?

Assinala com X a frase que completa a tua resposta.

A velha não conseguia ver Oriana, porque...

As janelas estavam fechadas _____

As fadas só aparecem durante a noite _____

A velha via muito mal sem óculos _____

As fadas não se mostram aos adultos _____

8. O que sentia Oriana quando ouvia a velha a lamentar-se ? Assinala com X o par de palavras que completa a tua resposta.

Confiança e compreensão _____

Tristeza e pena _____

Desgosto e arrependimento _____

Medo e preocupação _____

9. Que negra vida significa:

- A vida é boa _____
- A vida é difícil _____
- A vida é preta _____
- A vida é alegre _____

10. O que é louça rachada?

- Louça nova _____
- Louça partida _____
- Louça comprada _____
- Louça lavada _____

11. Aios são:

- Amigos _____
- Criados _____
- Vizinhos _____
- Chefes. _____

12. Enrugada é o mesmo que:

- Feia _____
- Lisa _____
- Com rugas _____
- Bonita _____

13. Quando a velha era nova os namorados atiravam-lhe:

Flores _____

Rebuçados _____

Presentes _____

Pedras _____

14. Agora a velha passava os dias inteiros a resmungar e a suspirar

Porque era nova _____

Porque gostava de cantar _____

Porque vivia sozinha _____

Porque tinha namorados _____

Ficha de Registo individual

Nome : _____ (A) Idade : _____ Ano de Escolaridade _____ Data: ____/____/____

Imagens	Respostas	Cot.	Palavras escritas	Respostas	Cot.	texto	Respostas	Cot.
1			1			1		
2			2			2		
3			3			3		
4			4			4		
5			5			5		
6			6			6		
7			7			7		
8			8			8		
9			9			9		
10			10			10		
11			11			11		
12			12			12		
13			13			13		
14			14			14		
15			15					
16			16					
17			17					
18			18					
19			19					
20			20					
21			21					
22			22					
23			23					
24			24					
25			25					
26			26					
27			27					
28			28					
29			29					
30			30					
31			31					
32			32					
33			33					
34			34					
35			35					
36			36					
TOTAL/cotação			TOTAL/cotação			TOTAL/cotação		

ANÁLISE DAS PROVAS APLICADAS¹Aluno: AAno de Escolaridade:

Resumo das Cotações					
<i>Leitura de Imagens LG</i>		<i>Leitura de Palavras PE</i>		<i>Interpretação de um Texto Comp.</i>	
Cotação	%	Cotação	%	Cotação	%

Leitura de Imagens					

Leitura de Palavras					

Interpretação do Texto					

¹ quantitativa e qualitativa

ANEXO 8 (a)

Índice de dificuldade - provas A e B ¹

	muito velha		trapos		móveis		vidro		floresta		baile		namorados		cravos		garotos	
A1	1	1					1		1		1		1	1			1	
A2	1	1				1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	
A3	1	1	1				1	1	1		1		1	1			1	
A4	1	1				1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	
A5	1	1					1	1			1		1	1				
A6	1	1				1		1	1	1		1		1	1			1
A7	1					1		1		1		1		1	1	1		1
A8	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1
A9	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A10	1	1	1				1	1	1		1		1	1	1	1	1	
A11	1	1	1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
A12	1	1				1		1	1	1	1	1		1	1		1	
A13	1	1				1		1	1	1		1	1	1		1	1	1
A14	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	
A15	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1

100%	93%	33%	7%	47%	40%	93%	87%	93%	60%	93%	40%	100%	100%	47%	60%	87%	27%
------	-----	-----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	-----	-----	-----	-----

	seda		aios		bruxa		lume		varinha		caneca		açucareiro		açúcar		gavetas	
A1			1		1	1	1		1				1		1	1	1	
A2			1		1	1	1	1	1		1		1		1	1	1	
A3			1		1	1	1		1						1	1	1	
A4	1		1		1	1	1		1		1	1	1		1	1	1	1
A5	1		1				1		1						1	1	1	
A6			1		1	1	1		1	1			1		1	1	1	
A7			1		1	1	1		1				1		1	1	1	
A8			1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1
A9	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A10			1		1	1	1		1		1	1			1	1	1	1
A11	1		1		1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1
A12	1		1		1	1	1				1				1	1	1	
A13			1		1	1	1		1	1		1	1		1	1	1	1
A14			1		1	1	1	1	1		1	1			1	1	1	1
A15		1	1		1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1

33%	13%	100%	0%	93%	93%	100%	40%	87%	33%	53%	53%	60%	20%	100%	100%	100%	53%
-----	-----	------	----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------	-----

¹ A cinzento Prova A (imagens) e a azul prova B (palavras escritas)

	manteiga		fada		rugas		negra		pedras		louça		palácio		arrumar		lamentar	
A1	1	1	1		1		1		1				1		1		1	
A2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1
A3	1	1		1			1		1	1					1			
A4	1	1	1	1	1		1		1	1	1		1		1		1	
A5	1	1			1		1		1						1	1	1	
A6	1	1	1	1	1		1	1	1	1					1	1	1	
A7	1	1	1		1		1		1		1		1		1		1	
A8	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1
A9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	
A10	1	1	1	1	1		1		1	1	1				1	1	1	
A11	1	1	1	1	1		1	1	1	1					1	1	1	1
A12	1	1	1	1	1		1		1	1	1		1		1	1	1	
A13	1	1	1	1			1	1	1	1					1	1	1	
A14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
A15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1

100%	100%	87%	80%	87%	27%	100%	53%	100%	80%	47%	27%	60%	20%	100%	73%	93%	27%
------	------	-----	-----	-----	-----	------	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----

	pentear		dançar		resmungar		espreitar		acender		rachada		curvada		enrugada		sozinha	
A1	1	1	1		1		1		1		1		1				1	
A2	1		1	1	1		1		1		1			1	1		1	1
A3	1		1	1	1		1		1		1						1	1
A4	1		1	1	1		1	1			1	1			1		1	1
A5	1		1	1	1		1		1						1		1	1
A6	1		1	1	1		1	1	1		1				1		1	1
A7	1		1	1	1		1		1		1				1		1	
A8	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1		1		1	1
A9	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1
A10	1	1	1	1	1		1		1		1				1		1	1
A11	1	1	1	1	1		1		1	1	1		1		1		1	
A12	1		1	1	1		1		1		1		1		1		1	1
A13	1	1	1	1	1		1	1		1	1						1	1
A14	1	1	1	1	1			1	1	1	1		1		1		1	1
A15	1	1	1	1	1			1	1	1					1		1	1

100%	53%	100%	93%	100%	0%	87%	47%	87%	40%	87%	7%	40%	13%	80%	7%	100%	80%
------	-----	------	-----	------	----	-----	-----	-----	-----	-----	----	-----	-----	-----	----	------	-----

² A cinzento Prova A (imagens) e a azul prova B (palavras escritas).

Índice de dificuldade prova C

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14
A1	1	1			1								1	1
A2	1		1		1	1		1		1		1		1
A3	1	1	1			1	1			1			1	1
A4	1	1		1		1		1		1			1	1
A5		1		1				1					1	
A6	1		1	1	1	1		1		1		1		
A7	1				1							1	1	
A8	1	1	1	1	1	1		1		1			1	1
A9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A10	1	1		1	1	1			1	1		1		
A11	1	1			1	1		1		1				1
A12	1	1	1				1		1			1		1
A13	1	1	1	1		1	1	1		1		1	1	1
A14	1	1	1	1		1		1	1	1		1	1	1
A15	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1

93%	80%	60%	60%	60%	73%	33%	60%	33%	73%	13%	60%	66%	73%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----